

STRATEGIE DI SEMPLIFICAZIONE TESTUALE E DI SCRITTURA COOPERATIVA TRA STUDENTI CON RETROTERRA MIGRATORIO E NATIVI

GIANLUCA BALDO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

gianluca.baldo@uniud.it

Citation: Baldo, Gianluca (2025) “Strategie di semplificazione testuale e di scrittura cooperativa tra studenti con retroterra migratorio e nativi”, in Vecchiato, Sara, Sonia Gerolimich, Iris Jammerneegg, Fabio Regattin and Deborah Saidero (eds.) *Semplicità e semplificazione in redazione, traduzione, terminologia e didattica*, mediAzioni 47: A199-A213, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/22594>, ISSN 1974-4382.

Abstract: In recent years, the simplification and adaptation of texts have become more common strategies used to promote the inclusion and social participation of speakers with a migrant background. In schools, these experiences aim to stimulate a more active participation of whole student groups, often by introducing cooperative learning strategies, which have proven to be quite effective in bridging different codes and cultures as well. Another method used to incorporate the languages and dialects of origin of each student is the planning and writing of identity texts. These are short, personal compositions capable of shedding new light on the cultural background of young plurilingual authors. Within this reference framework, the linguistic experience of the Impact FVG 2014-2020 project took place. During the school year 2021-2022, a small number of sample groups of students from secondary schools in Friuli Venezia Giulia were involved in an experience of writing and raising awareness about the communicative resources present in the repertoires of emerging plurilingual groups and individuals.

Keywords: plurilingualism; migrant background; writing; identity; school.

1. Introduzione

Stando ai dati dell'Istituto di statistica nazionale, letti nelle elaborazioni del Centro studi e ricerche Idos (Idos 2022), la presenza straniera in Italia negli anni successivi alla pandemia rimane sostanzialmente stabile e al 31 dicembre 2021 risultano 5.193.669 i migranti regolarmente residenti nel territorio, a costituire circa l'8,8% della popolazione totale¹. Poco più di uno su cinque (il 20,3%) è un minore e il dato si presenta in continuità con le rilevazioni del Ministero dell'istruzione (MIS 2022), che in effetti registrano il 31 agosto 2021 una presenza di studenti con cittadinanza non italiana pari a 865.388 unità e in linea con gli anni scolastici (a.s.) precedenti. Si tratta del 10,3% dei frequentanti complessivi, tuttavia questa percentuale è soggetta a variazioni sia a livello territoriale sia rispetto ai diversi ordini e gradi del sistema educativo. Anche in una regione di dimensioni contenute come il Friuli Venezia Giulia, il contesto del presente studio, l'incidenza è infatti diversificata a livello locale (cfr. Attanasio 2022 per un approfondimento), mentre nel sistema formativo prevale la tendenza generale che vede la scuola dell'infanzia e la primaria maggiormente interessate dal fenomeno (hanno cittadinanza non italiana rispettivamente il 15,8% e il 15,0% dei frequentanti, MIS 2021: 23, ultima rilevazione ministeriale disponibile), con a seguire e con un certo distacco la secondaria di primo e quella di secondo grado (rispettivamente con il 13,6% e l'8,8%, *ibid.*).

Anche per quanto riguarda le provenienze, che sono in qualche misura rappresentative delle lingue e dei dialetti parlati, il quadro si presenta come decisamente composito, con un mosaico di paesi di origine che vede ai primi posti per gli studenti di provenienza estera del Friuli Venezia Giulia la Romania (19,9% del totale degli stranieri, Attanasio 2022: 375), l'Albania (12,8%), il Marocco (6,5%), il Bangladesh (6,3%) e il Kosovo (4,8%). Non bisogna dimenticare, tuttavia, che in realtà questi dati non considerano che ormai due su tre (il 66,6% stando alla fonte ministeriale, MIS 2022: 24) di questi parlanti sono nati in effetti in Italia da genitori con background, ovvero 'retrotterra', migratorio. Dal punto di vista linguistico, pertanto, la situazione si presenta notevolmente varia e in rapido cambiamento, con una estrema ricchezza di codici a disposizione di questi giovani parlanti plurilingui, come rilevato da alcune recenti indagini a livello locale nelle scuole primarie e secondarie di primo e di secondo grado (Fusco 2021a; Fusco 2022). Questo nuovo plurilinguismo portato dalle lingue immigrate e degli immigrati (Vedovelli e Casini 2017) si innesta e trova spazio in un territorio di confine già di per sé fortemente interessato dalla variazione sociolinguistica e dalla presenza di

¹ Sono opportune alcune precisazioni terminologiche. Quando nel presente studio si fa riferimento a parlanti con retrotterra migratorio, si intende con maggiore precisione dei minori con almeno uno dei due genitori proveniente dall'estero. In altri termini, il criterio è prevalentemente linguistico, ovvero la presenza nel repertorio familiare di lingue o dialetti esogeni. Nei casi in cui, tuttavia, le fonti citate parlino in maniera esplicita di 'stranieri', 'alunni con cittadinanza non italiana' 'neo-arrivati in Italia' o altro ancora, è mantenuta la definizione della fonte originale. In seconda battuta, nel caso si faccia riferimento a persone 'migranti', 'studenti', 'insegnanti' o altro, si fa prevalere sempre il valore non marcato dell'italiano, ovvero il maschile; tuttavia, in una ottica rispettosa della parità di genere si intende sempre rappresentare sia la componente maschile sia quella femminile, dunque si legga: 'i migranti e le migranti', 'gli studenti e le studentesse', 'gli insegnanti e le insegnanti'.

minoranze storiche, prima fra tutte per visibilità territoriale e tutela normativa quella friulana (Fusco 2017 per una disamina più attenta).

2. Una scuola plurilingue

La scuola italiana si riscopre così plurilingue nel momento in cui le nuove minoranze, nate dall'insediamento territoriale più o meno stabile delle comunità immigrate, vanno ad affiancare i parlanti provenienti da quelle storiche, che da più lungo tempo costituiscono una cifra rappresentativa e significativa del *linguistic landscape* del territorio (Berruto 2018). Il fenomeno, in particolare per quanto concerne l'impatto sui repertori individuali e familiari, gli usi linguistici nei diversi domini della comunicazione, la trasmissione dei codici alle nuove generazioni e quindi il mantenimento futuro di queste importanti risorse comunicative, è studiato sia a livello nazionale (sono noti i riferimenti alle indagini condotte dal gruppo di ricerca coordinato da Marina Chini nelle ex-province di Pavia e di Torino, cfr. Chini 2004; Chini e Andorno 2018; a cui più recentemente si va ad affiancare lo studio portato a termine con strumenti di indagine in parte analoghi nell'area metropolitana di Bologna, cfr. Fiorentini e Gianollo 2021a) sia a livello locale. Per quanto concerne nello specifico il Friuli Venezia Giulia, da oltre un decennio l'ateneo udinese profonde energie e risorse in questa direzione, inizialmente con una attenzione rivolta agli adulti iscritti ai corsi di lingua italiana per stranieri presso gli ex-CTP, Centri territoriali permanenti (Fusco 2017), successivamente con attività di ricerca ulteriori, più specifiche e maggiormente orientate al mondo della scuola.

Il Dipartimento di lingue e letterature, comunicazione, formazione e società dell'Università di Udine, infatti, sotto la supervisione scientifica di Fabiana Fusco, conduce negli ultimi anni diverse rilevazioni, sia negli istituti dell'area urbana udinese (Fusco 2021a) sia più ad ampio raggio, in centri abitati anche di medie e piccole dimensioni disseminati sull'intero territorio, dalla fascia pedemontana alla zona costiera (Fusco 2022). È precisamente questa la dimensione in cui si colloca il progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* n. 2361, che vede come capofila la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia e tra i numerosi partner anche l'ateneo udinese, con linee di azione finalizzate in maniera specifica all'accoglienza e all'inclusione dei minori con retroterra migratorio nelle scuole primarie e secondarie di primo grado regionali². Nella fase iniziale, dall'avvio dell'a.s. 2018-2019, l'attività condotta dagli assegnisti di ricerca è principalmente finalizzata a rilevare dei dati sociolinguistici accurati e aggiornati

² Una presentazione più completa del progetto esula dagli obiettivi e dall'economia di questo lavoro, per un riferimento più preciso è allora possibile ricorrere sia alle pubblicazioni a stampa (per brevità, qui si citano solamente la monografia conclusiva Fusco 2022 e il *Protocollo per l'accoglienza*, Fusco 2021b, entrambi disponibili in OpenAccess attraverso il sito dell'editrice udinese Forum: <https://forumeditrice.it/open-access>) sia alla pagina dedicata a *Impact FVG 2014-2020* sul sito web ufficiale della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, da cui è possibile scaricare gratuitamente ulteriori materiali informativi, le relazioni periodiche e le schede per gli interventi educativi in aula condotti nel corso degli anni dai diversi partner del progetto: <https://www.regione.fvg.it/rafvig/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/> (ultima consultazione il 10 luglio 2023).

nelle 46 tra scuole primarie e secondarie di primo grado che fanno capo agli undici Istituti comprensivi (IC) partecipanti al progetto. Grazie all'analisi delle informazioni raccolte mediante un articolato questionario completato da un campione di 1.081 minori con retroterra migratorio e attraverso alcune interviste semi-strutturate rivolte ai loro familiari e al personale docente e non docente, è stato possibile delineare il quadro di un plurilinguismo assai ricco, in cui ai codici di origine legati alla migrazione si affiancano gli idiomi appresi in Italia, talvolta anche in tappe intermedie precedenti l'arrivo in Friuli Venezia Giulia (per una analisi più completa, cfr. Fusco 2022). L'idea di fondo, che si ritrova pure nelle attività presentate in queste pagine, è allora quella di facilitare l'integrazione e migliorare la qualità dell'accoglienza favorendo atteggiamenti e percezioni più positive nei confronti delle lingue o dialetti di origine di ciascuno e contrastando quel senso di frustrazione che il linguista canadese Jim Cummins definisce "feelings of disempowerment when they, as students, were made to leave their own identities and home languages at the schoolhouse door" (Cummins & Early 2011: 83)³. Con questo intento, nell'a.s. 2021-2022, un gruppo di assegniste e assegnisti di ricerca del progetto *Impact FVG 2014-2020* visita un numero contenuto di scuole campione e propone ad alcune classi una selezione di attività linguistiche educative attentamente calibrate sull'età e sul profilo degli apprendenti, tra cui la proposta di scrittura di alcuni *identity text*, testi orientati a presentare e mettere in luce le identità plurilingui dei parlanti (*ibid.*, mentre qui cfr. Parr. 3 e 5-6)⁴.

3. Quadro teorico di riferimento

In una accezione ampia del termine, estesa ovvero a includere sia le lingue sia i dialetti, di origine endogena o esogena che siano, appresi dalla nascita oppure in momenti successivi e di cui il parlante può disporre di una competenza anche solamente parziale e quindi non necessariamente perfetta, essere dei cittadini plurilingui è considerata una condizione vantaggiosa per l'individuo e per la comunità sociale di cui fa parte. Se anche in passato la ricerca scientifica esprimeva alcune perplessità e sembrava individuare qualche fase critica nell'acquisizione di più codici da parte di un individuo bilingue, da tempo la comunità accademica ha assunto una posizione decisamente positiva ed esiste oggi una ampia base di studi empirici controllati sufficientemente ampia che conferma l'esistenza di numerosi benefici, a livello cognitivo e comunicativo, tra cui è possibile qui citare: risorse comunicative più affinate ed efficaci, una maggiore capacità di riflessione metalinguistica, un superiore controllo nel passaggio da un idioma all'altro e più in generale nei meccanismi dell'attenzione, apertura verso la diversità e tolleranza nei confronti dell'irregolarità e dell'eccezione, una visione

³ Ovvero, "sentimenti di impotenza quando, da studenti, sono costretti a lasciare la propria identità e la propria lingua madre alla porta della scuola" (trad. mia).

⁴ Qualora ci sia un interesse ad approfondire altre delle attività introdotte sperimentalmente nelle classi campione in questa seconda fase, con particolare riferimento al caso del bilinguismo disegnato (Favaro 2013; Prasad 2014), è possibile ricorrere a una delle due raccolte miscelanee di esperienze e saggi del progetto; cfr. Baldo (2022).

del mondo e percezioni filtrate attraverso la lente di più codici anziché di uno solo, una maggiore creatività (Cummins 1992; Cummins 2001: 165-171; Sordella 2015; Piccardo 2017; Garraffa, Sorace e Vender 2020).

I riferimenti normativi e le direttive a livello europeo e nazionale sono da tempo allineati a questi risultati e in effetti l'invito rivolto a introdurre attività linguistiche educative plurilingui nella scuola emerge con una notevole frequenza. Si incontra, a presentare una rassegna non esaustiva di esempi, negli approcci plurali del CARAP/FREPA (Candelier *et al.* 2012), nelle proposte per un nuovo curriculum maggiormente orientato e sensibile alle risorse comunicative a disposizione nelle classi scolastiche di inizio ventunesimo millennio (Beacco *et al.* 2016) e pure negli aggiornati descrittori per costruire e usare un repertorio plurilingue del *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2020)⁵. A livello nazionale, dalla pubblicazione di *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIS 2007) si sono nel corso degli anni susseguite le circolari e indicazioni rivolte al personale docente e non della scuola (MIUR 2014; MIUR 2015; MIS 2020), e la presenza di azioni di educazione plurilingue volte a favorire l'integrazione dei minori con retroterra migratorio nel tessuto sociale scolastico e locale sono costantemente state presenti. Pure i recenti *Orientamenti interculturali* del Ministero dell'Istruzione non mancano di dedicare uno spazio specifico alle proposte orientate a questi obiettivi (MIS 2022: 33-34).

Sul piano applicativo e a livello di sperimentazione di risorse e strategie sul campo, negli anni recenti sono numerosi in Italia i progetti condotti da diversi atenei e studiosi con il fine di favorire la visibilità delle lingue o dialetti di origine degli studenti e delle studentesse plurilingui che caratterizzano ormai bene le scuole di ogni ordine e grado presenti sul territorio, per stimolare una maggiore consapevolezza rispetto alle risorse linguistiche e comunicative presenti nei repertori di ciascuno, infine con l'obiettivo di trarre beneficio e vantaggio da una situazione che purtroppo rischia talvolta di non essere correttamente interpretata e di conseguenza adeguatamente valorizzata (Sordella 2015). Si incontrano allora le proposte del plurilinguismo disegnato di Favaro (2013) alla scuola dell'infanzia e primaria, i laboratori di *éveil aux langues* del progetto *Noi e la nostra lingua* in alcune scuole primarie torinesi e con l'intenzione di favorire una maggiore sensibilità nei confronti della diversità linguistica (Sordella e Andorno 2017), gli usi anche didattici del questionario sociolinguistico nell'ambito dell'indagine *La classe plurilingue* nell'area metropolitana di Bologna (Fiorentini e Gianollo 2021b), infine la ricerca-azione nell'ambito della didattica del *translanguaging* dell'*AltRoparlante* (Carbonara, Scibetta e Bagna 2020)⁶.

Una ulteriore possibilità per stimolare la consapevolezza individuale e proporre delle azioni linguistiche educative orientate al plurilinguismo è costituita dalla scrittura di testi che da un lato possano mettere effettivamente in gioco le

⁵ Gli acronimi CARAP e FREPA corrispondono a *CADre de Référence pour les Approches Plurielles e Framework of REference for Pluralistic Approaches*, ovvero 'Quadro di riferimento per gli approcci plurali'. Il documento è disponibile anche nella sua traduzione italiana (Candelier & al. 2012), mentre maggiori informazioni sono offerte dal sito ufficiale: <https://carap.ecml.at/> (ultima consultazione il 10 luglio 2023).

⁶ Per un inquadramento più completo a livello teorico e un ricco inventario di risorse e tecniche anche pratiche è possibile consultare il recente manuale di Edith Cognigni (2020).

identità dei parlanti e dall'altro siano in grado di favorire un processo di riflessione sulle risorse espressive di ciascuno (cfr. Par. 2). La cornice di riferimento è più precisamente quella della scrittura autobiografica (D'Agostino 2012; Cavagnoli 2014), che negli anni recenti ha conosciuto pure applicazioni all'ambito dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri (Groppaldi 2010), ma più nello specifico il quadro è quello degli *identity text*, finalizzati a porre sotto una luce nuova le identità plurilingui dei parlanti provenienti da comunità linguistiche minoritarie (Cummins e Early 2011). Si tratta ovvero di scritture attraverso più codici che offrono la possibilità di una "fusione di processi affettivi, cognitivi e linguistici" (Cummins 2021: 300) e costituiscono pertanto strategie assai utili secondo differenti prospettive di interpretazione. Da una parte invitano, come si è detto, gli autori e le autrici a mettere in gioco le proprie identità, che nel caso dei minori con retroterra migratorio sono spesso plurime e in fase di ridiscussione (Favaro 2020); dall'altra consentono di attingere alle potenzialità profonde messe in gioco nelle differenti fasi della generazione delle idee, della pianificazione, scrittura e infine revisione del testo (Flower e Hayes 1981). Sul piano educativo, allora, gli *identity text* si situano decisamente bene nel contesto scolastico e trovano un terreno particolarmente fertile nella classe plurilingue, all'interno della quale possono attingere a risorse e opportunità assai ricche e diversificate⁷.

4. Il campione e i repertori

È proprio con l'intento di mettere alla prova pratica alcune di queste idee e potenziali risorse per una prassi educativa plurilingue che nel primo semestre dell'a.s. 2021-2022, coincidente con l'avvio della seconda fase del progetto *Impact FVG 2014-2020* (cfr. Par. 2), un gruppo di due assegnisti e due assegniste di ricerca del DILL dell'Università di Udine contatta e visita, sotto la supervisione scientifica di Fabiana Fusco, alcuni IC e istituti secondari di secondo grado del Friuli Venezia Giulia. Viene in questo modo identificato un campione non rappresentativo di gruppi di studenti nativi e con retroterra migratorio, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, e grazie alla preziosa e generosa collaborazione dei docenti e del personale scolastico è possibile proporre in aula alcune strategie finalizzate a rendere maggiormente visibili le lingue o i dialetti di ciascuno e a stimolare riflessioni sociolinguistiche sui codici presenti nei repertori individuali, sulle loro reciproche interrelazioni, sugli usi linguistici in diverse situazioni e in particolare nel dominio educativo, sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei parlanti, nonché sulle caratteristiche strutturali degli idiomi incontrati. Compatibilmente all'età e alle conoscenze, i minori con retroterra migratorio della scuola dell'infanzia sono invitati allora a dare una rappresentazione grafica a questi concetti secondo l'approccio del bilinguismo disegnato (Favaro 2013; Prasad 2014); alcuni gruppi misti di studenti nativi e non della scuola primaria, secondaria di primo grado e dei corsi di lingua per stranieri del Centro Provinciale per l'Istruzione

⁷ Per alcuni esempi e per qualche idea utile anche alla progettazione di un percorso educativo plurilingue è possibile fare riferimento alle risorse offerte dai progetti *Multiliteracies* e *LINCDIRE*, *LINGuistic & Cultural Diversity REinvented* (cfr. <http://www.multiliteracies.ca/> e <https://www.lincdireproject.org/> rispettivamente, ultima consultazione il 10 luglio 2023).

degli Adulti (CPIA) sperimentano le medesime tecniche, assieme tuttavia a un questionario sociolinguistico semplificato e finalizzato a favorire una superiore consapevolezza delle risorse espressive proprie e dei compagni (un adattamento dello strumento presentato in Fusco 2021b: 60-64); infine, a un certo numero di gruppi di adolescenti iscritti a tre istituti secondari di secondo grado della regione sono proposte le attività più articolate di scrittura di testi autobiografici legati alle identità plurilingui e pluriculturali che costituiscono l'oggetto più diretto di questo contributo (D'Agostino 2012; Cummins e Early 2011)⁸.

Nello specifico si tratta di tre Istituti Statali di Istruzione Superiore (ISIS), due dei quali si collocano in uno dei centri urbani principali del Friuli Venezia Giulia; vengono in questo modo coinvolti nella sperimentazione complessivamente circa 130 parlanti appartenenti a sette classi miste, costituite sia da studenti italiani sia con retroterra migratorio, e a tre ulteriori gruppi contattati direttamente attraverso i corsi di lingua per stranieri pomeridiani e di conseguenza frequentati interamente da non nativi⁹. Gli esempi qui introdotti e commentati provengono da una classe a indirizzo sperimentale liceale scientifico di uno dei tre ISIS che hanno partecipato alla sperimentazione, costituita da venti studenti per la grande maggioranza quindicenni (G10), per lo più nati in Italia. Solamente uno è di origine rumena, ma si è trasferito prima dei sei anni (appartiene quindi a quella che nella sua tassonomia Rumbaut, 2004, identifica come G1.75), mentre altri sei hanno almeno un genitore proveniente da un paese estero, per lo più europeo (Romania, Croazia, Spagna, Francia, Polonia, Repubblica Ceca e Venezuela è l'elenco eterogeneo delle nazionalità dei padri o delle madri). L'italiano è presente nei repertori familiari di tutti gli informanti, mentre al secondo posto per frequenza si incontra il friulano, idioma italoromanzo che gode di una notevole visibilità nei centri urbani della regione (cfr. Fusco 2017); all'inventario si aggiungono sette codici identificati dai parlanti come 'lingue' a tutti gli effetti, tra cui si contano l'inglese, lo spagnolo e il tedesco che fanno parte dell'offerta formativa dell'istituto, e altrettanti idiomi a cui è attribuito il prestigio inferiore di 'dialetti', tutti di origine italoromanza¹⁰.

5. L'esperienza e la scrittura dei testi

Nel corso dell'incontro di avvio della sperimentazione, nel mese di novembre 2021, gli assegnisti di ricerca hanno incontrato la classe e, con il sostegno e l'affiancamento della docente di italiano, hanno invitato il gruppo a riflettere sulle risorse presenti nei repertori individuali e sugli usi che se ne fanno, in particolare

⁸ Offrire maggiori informazioni sulle esperienze a cui si fa qui solamente un breve cenno esula dagli obiettivi del presente studio, tuttavia è possibile fare riferimento alla raccolta miscelanea Baldo (2022), disponibile anche in OpenAccess presso il sito dell'editrice udinese Forum (<https://forumeditrice.it/open-access>, consultato il 10/07/2023).

⁹ Maggiori informazioni sul caso degli *identity text*, con riferimento e dettagli più precisi riguardo a tutti gli istituti e ai gruppi coinvolti, si trovano nella sintesi di Baldo e Collino (2022).

¹⁰ Senza alcuna pretesa di validità quantitativa, ma con maggiore esattezza: l'italiano è presente in tutti i repertori domestici ed è dichiarato lingua di origine da 17 dei parlanti; il friulano è noto e in qualche misura adottato in 17 nuclei familiari e per uno degli informanti è pure uno dei due codici trasmesso attraverso la socializzazione primaria dai genitori, a fianco di quello maggioritario.

nel dominio della scuola e nelle situazioni legate più da vicino allo studio. Un questionario sociolinguistico sperimentale finalizzato all'analisi dei retroterra dei parlanti e una traccia di autobiografia linguistica (adattata da D'Agostino 2012: 19-22) hanno favorito alcune considerazioni sul monolinguisimo esistente a scuola, che si colloca in evidente contrapposizione con le abitudini comunicative autentiche dei giovani parlanti (Piccardo 2019; Cummins 2021). Dalle osservazioni dirette e dai commenti degli informanti emerge infatti con sufficiente chiarezza, seppure il campione non aspiri a essere rappresentativo, come la lingua italiana sia nel sistema educativo non solamente una delle discipline insegnate, ma anche il tramite che veicola la maggior parte delle altre. Pure nelle ore dedicate all'inglese o alle altre lingue europee offerte dal curriculum, a prescindere dal metodo e dall'approccio adottato dall'insegnante, i fenomeni di alternanza di codice risultano praticamente assenti, in linea con le osservazioni del linguista canadese Jim Cummins (2001; 2021) sul paradosso o fase delle 'due solitudini' e con quelle introdotte già quasi due decenni prima dal connazionale Lambert (1984: 13): "In immersion programs, therefore, bilingualism is developed through two separate monolingual instructional routes"¹¹. Le lingue o i dialetti di origine dotati di un prestigio minore, in quanto spesso percepiti dai parlanti come meno utili e meno spendibili nella vita professionale futura, sono infine di norma del tutto estranei alla vita quotidiana scolastica e, sempre citando Cummins (2014: 149), sono lasciati "at the scholhouse door", 'fuori dalla porta di ingresso della scuola'.

L'obiettivo dell'esperienza di scrittura degli *identity text* è stato allora autenticamente quello di proporre una alternativa, in cui i codici legati alle origini dei parlanti e talvolta al loro retroterra migratorio siano maggiormente visibili e possano in effetti risultare utili a dei fini scolastici ed educativi, con l'intento aggiuntivo di "challenge the devaluation of identity that many linguistically diverse and other marginalised students experience in contexts where their home languages or varieties of language are not explicitly acknowledged" (Cummins e Early 2011: 4)¹². Inizialmente, all'avvio dell'esperienza, è avvenuta una negoziazione e agli autori è stata accordata una certa libertà di scelta per quanto concerne il compito assegnato, il genere testuale di riferimento e la modalità di lavoro. L'orientamento prevalente è risultato comunque il lavoro a gruppi cooperativi per la scrittura di pagine web multimediali da cui sono emersi alcuni interessi personali che i ragazzi hanno considerato giusto ricondurre all'ambito del plurilinguismo e della pluriculturalità: l'alimentazione, la moda, la nutrizione nello sport, la musica degli anni Settanta e Ottanta, le comunità friulane all'estero (note come i *Fogolârs*, 'focolari domestici' nel codice a diffusione locale)¹³. Durante

¹¹ Ovvero, "Nei programmi di immersione linguistica, quindi, il bilinguismo si sviluppa attraverso due percorsi didattici monolingui separati" (trad. mia).

¹² Ovvero, "sfidare la svalutazione dell'identità che molti studenti appartenenti a minoranze linguistiche o ad altri gruppi emarginati sperimentano in contesti in cui le loro lingue o varietà d'origine non sono esplicitamente riconosciute" (trad. mia).

¹³ I testi dell'identità sono al momento ancora disponibili online e in caso di interesse possono essere raggiunti liberamente ai seguenti indirizzi (consultati il 10/07/2023):

- *Le differenze musicali anni '70-'80* (<https://padlet.com/maddalenagaddi/qv1vyj14krwrjz5>);

- *I Fogolârs Furlans* (<https://tvumatteo.wixsite.com/website>);

- *Lo sport e l'alimentazione: tra dedizione e passione* (https://padlet.com/sofiafattori2006/impact_gruppo4);

- *La lingua della moda* (<https://bernardellielisa.wixsite.com/trendix>).

il lavoro di pianificazione, scrittura e revisione dei testi, gli informanti sono stati affiancati sia dagli assegnisti di ricerca nel corso di alcuni incontri in presenza sia e soprattutto grazie alla costante presenza e all'impegno longitudinale della docente di italiano; inoltre sono state previste alcune attività a distanza che hanno avuto luogo grazie alla creazione di un'area riservata dedicata al progetto nella piattaforma Moodle di istituto. Grazie a questa modalità operativa, alla attività di educazione plurilingue è stato possibile associare l'insegnamento di contenuti legati più direttamente e in maniera specifica al processo di scrittura, inteso come modello operativo articolato e scientificamente fondato che conduce alla elaborazione di un testo (Flower & Hayes 1981; Cisotto & Gruppo RDL), oltre che come una forma di comunicazione sociale ben contestualizzata e autentica. Al termine dell'esperienza sperimentale, nei primi mesi del 2022, gli assegnisti hanno raggiunto per un'ultima volta la classe e durante questo incontro i rappresentanti dei gruppi di lavoro cooperativi hanno letto gli elaborati, li hanno presentati e hanno messo in luce alcuni degli aspetti correlati sia al processo di elaborazione del testo sia ai suoi esiti plurilingui.

Per quanto concerne la fase di generazione delle idee e la loro successiva articolazione nella pianificazione degli elaborati, nessuno dei parlanti ha affermato di avere cercato informazioni attraverso testi a stampa o su siti in codici diversi dall'italiano e dall'inglese. Da un lato questo può non sembrare un caso in alcun modo specifico, considerato da un lato che l'esperienza è contestualizzata in una scuola secondaria in cui l'italiano è lingua ufficiale maggioritaria e dall'altro che la maggior parte dei siti internet adotta in effetti come idioma veicolare appunto l'inglese, tuttavia è non di meno vero che in alcuni casi la peculiarità dei temi oggetto della ricerca avrebbe forse reso più efficace un confronto anche attraverso altri codici, in particolare quelli legati al retroterra migratorio del nucleo familiare. È il caso, per citare un esempio, di un parlante che ha a disposizione nel proprio repertorio il rumeno appreso dai genitori e tuttavia, al momento di raccogliere informazioni sulla musica tradizionale del paese legato alle loro origini, lo fa in italiano, anche perché ammette l'ostacolo di una competenza che considera non perfetta nell'idioma trasmesso per lo più oralmente. Come confermato da diverse fonti (Chini e Andorno 2018; Fiorentini e Gianollo 2021a) e pure dalle indagini più a vasto raggio condotte in Friuli Venezia Giulia (Fusco 2021a; Fusco 2022), emerge anche in questo frangente pratico e operativo una restrizione nei domini di uso delle lingue o dialetti di origine, che potrebbe condurre nel tempo agli esiti sfavorevoli delle forme del bilinguismo sottrattivo (Lambert 1981: 12).

Per quanto concerne la fase successiva della scrittura, la maggior parte dei gruppi ammette di avere lavorato su dei segmenti testuali anche ampi recuperati dalle fonti in rete e rielaborati successivamente con tecniche di riscrittura per certi versi analoghe alla semplificazione (Vecchiato 2021), in particolare privilegiando l'omissione di informazioni non necessarie e un adattamento delle strutture linguistiche eccessivamente complesse rispetto al livello e agli obiettivi posti dal compito (Scataglini 2017 ne propone un inventario, in relazione in particolare all'ambito scolastico e alla modalità di lavoro cooperativa tra pari). Già ad una prima e non approfondita analisi dei testi multimediali plurilingui realizzati dai diversi gruppi (cfr. Nota 13) appare infine evidente che i parlanti

hanno fatto ricorso a codici differenti dall'italiano, ma applicando quello che è emerso dai loro commenti essere l'approccio più usuale adottato a scuola: inizialmente questi *identity text* sono scritti interamente in italiano e discussi in gruppo, in presenza e a distanza attraverso Moodle, mentre solamente in un momento successivo alcune delle parti sono state assegnate ai rispettivi parlanti esperti e tradotte in codici diversi. In questo modo, dunque, sono praticamente assenti i fenomeni di commutazione di codice che invece spesso caratterizzano più o meno consapevolmente le produzioni orali e talvolta scritte degli individui plurilingui (Guerini 2005; Machetti e Siebetchu 2014; Androutsopoulos 2013 per citare alcuni esempi, legati anche al caso qui pertinente della comunicazione mediata dal computer).

6. Alcune osservazioni conclusive

In un contesto sociale e territoriale, a livello europeo come locale, caratterizzato da una presenza ormai strutturale e stabile di cittadini provenienti da paesi esteri, le scuole di ogni ordine e grado registrano, seppure con una certa variabilità ed eterogeneità sia sul piano qualitativo sia su quello quantitativo, una incidenza non trascurabile di bambini e ragazzi nati in famiglie con retroterra migratorio ed esposti di conseguenza nel dominio domestico della socializzazione primaria a lingue o dialetti diversi e talvolta tipologicamente distanti dall'italiano. Questi codici, lingue immigrate o degli immigrati (Vedovelli e Casini 2017), rappresentano una forma inedita di plurilinguismo, esogena, che si va ad affiancare a quella endogena che caratterizza in maniera tanto significativa l'intera storia linguistica del paese e va così a offrire nuove risorse e opportunità a tutti i parlanti di queste classi plurilingui. Sul piano normativo da un lato, nelle circolari ministeriali nazionali (MIS 2007; MIUR 2014 e 2015; MIS 2020) non diversamente dalle proposte e indicazioni della Divisione per le Lingue del Consiglio d'Europa (Candelier 2012; Beacco *et al.* 2016; Consiglio d'Europa 2020), e su quello della ricerca accademica e dei progetti di linguistica educativa dall'altro, sono di conseguenza numerose le idee e gli stimoli finalizzati a introdurre nel sistema scolastico un approccio sempre più sensibile alla diversità linguistica e culturale dei parlanti. Si incontrano allora gli studi sull'intercomprensione tra lingue affini (De Carlo 2011), il risveglio delle lingue o *éveil aux langues* (Sordella e Andorno 2017), il recente *translanguaging* (Carbonara, Scibetta & Bagna 2020), infine pure alcune strategie maggiormente indirizzate alle forme della scrittura, come l'autobiografia linguistica (D'Agostino 2012) e gli *identity text* (Cummins e Early 2011).

Alcune recenti esperienze, condotte nella cornice del progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* n. 2361, hanno indagato proprio l'ambiente scolastico del Friuli Venezia Giulia e hanno adottato alcuni strumenti finalizzati a proporre a delle classi campione un certo numero di attività di scrittura plurilingue, con l'intento di conferire una maggiore visibilità ai codici minoritari e di porre così implicitamente in discussione le pratiche formative orientate a un anacronistico monolinguisimo (Piccardo 2019) o a quello che Cummins in più sedi definisce il paradigma o la fase delle 'due solitudini' (*two solitudes*, Cummins 2001, 2021). I risultati di uno studio di caso, seppure non rappresentativi dell'universo

scolastico di riferimento, evidenziano in effetti alcuni dei tratti peculiari nella modalità di pianificazione e scrittura in una classe di studenti in diverso modo e grado plurilingui. Nell'ambito delle attività di preparazione degli *identity text*, nella ricerca di fonti in rete e nella discussione a piccoli gruppi di apprendimento cooperativi l'idioma che viene negoziato quasi immediatamente come lingua franca è quello maggioritario, l'italiano. Il codice, oggetto di insegnamento diretto e veicolo nel contempo delle diverse discipline nel dominio scolastico, è utilizzato dall'intera classe pure nella scrittura delle bozze, anche nei casi in cui il tema avrebbe forse potuto suggerire scelte più accorte a favore di lingue o dialetti differenti. Emergono tuttavia praticamente in tutti i casi osservati delle strategie di semplificazione testuale, parafrasi o riassunto dalle fonti reperite in rete (Vecchiato 2021), che in diversa misura vengono così integrate e accorpate agli *identity text*, scritture plurilingui ma nel contempo, in virtù della loro natura multimediale, aperte e composite (Simone 2012, in particolare i Parr. 3-5).

Gli idiomi legati alle origini dei seppure non numerosi parlanti con retroterra migratorio, alla pari di quelli a disposizione nei repertori dei coetanei italiani, che nel corso degli incontri iniziali e attraverso le riflessioni stimolate dalla somministrazione di un questionario sul retroterra sociolinguistico dichiarano spesso la conoscenza e talvolta l'uso attivo di lingue o dialetti italo-romanzi e di alcuni dei codici europei di maggiore prestigio che fanno parte del curricolo scolastico, emergono solamente in una fase successiva del processo di scrittura degli *identity text* e in forma di traduzione preliminare alla pubblicazione sui siti e sui blog che al momento ospitano le versioni definitive degli elaborati (cfr. Nota 13). Sembra quindi significativa la traccia del modello educativo e di un approccio linguistico scolastico che pare non incoraggiare il ricorso dei parlanti a tutte le risorse comunicative parte della loro competenza e che apparentemente stigmatizza in maniera abbastanza decisa le strategie di alternanza e commutazione di codice, che infatti nel piccolo campione di testi indagato sono praticamente assenti. Tuttavia, nel corso delle osservazioni conclusive durante l'ultimo incontro dell'esperienza sperimentale e a seguito della presentazione e lettura di gruppo degli elaborati, sono emersi alcuni atteggiamenti diversi, maggiormente positivi rispetto alle lingue e ai dialetti di origine, sia qualora legati al retroterra migratorio dei parlanti sia nel caso dei codici italo-romanzi caratterizzati da una presenza storica sul territorio. In conclusione, le attività legate alla redazione di autobiografie sociolinguistiche o di *identity text* sembrano autenticamente in grado di offrire una formazione di qualità e specificamente legata alle diverse fasi del processo di pianificazione, revisione e scrittura di un testo (Flower e Hayes 1981; Cisotto e Gruppo RDL 2015); si presentano tuttavia nel contempo pure come delle valide strategie per una educazione plurilingue, efficaci al fine di conferire maggiore visibilità e di valorizzare in maniera assai situata le risorse comunicative di ciascuno, in una ottica linguistica democratica, sensibile alla diversità e al retroterra culturale dei parlanti, nonché in grado di presentare i repertori dei giovani bilingui emergenti sotto una luce nuova, che si contrappone a una visione monolingue della scuola e della società (Cummins e Early 2011: 3-4).

Alcuni dei limiti del presente studio, nonché dell'esperienza da cui trae origine, possono essere rintracciati nella limitata rappresentatività del campione e nella progettazione iniziale della traccia per la scrittura degli *identity text*. Per

quanto concerne il primo aspetto, poiché la natura della sperimentazione linguistica nella fase conclusiva del progetto è stata intenzionalmente esplorativa (Baldo 2022), eventuali future indagini sul campo potrebbero trarre beneficio da un approccio maggiormente orientato a rilevare informazioni in grado di offrire un quadro più ampio dell'universo e delle situazioni osservati. Sarebbe in particolare utile una prova sul campo di strumenti e materiali già collaudati altrove, per esempio nelle citate attività del progetto LINCDIRE (cfr. Nota 7), così da proporre ai gruppi di parlanti dei temi di scrittura in grado di coinvolgere in una maniera autentica e situata rispetto agli interessi e alle esperienze, anche migratorie, di ciascuno. Quest'ultima modalità di lavoro potrebbe rivelarsi assai proficua, in quanto in grado di attivare sia delle competenze e delle conoscenze profonde, a un livello personale, individuale, sia quelle risorse plurilingui e pluriculturali che è obiettivo osservare. Considerato infine l'elevato e positivo grado di interesse riscontrato dall'approccio autobiografico, nella ricerca sociolinguistica come nell'insegnamento linguistico nei gruppi di non nativi (D'Agostino 2012: 19-22; Groppaldi 2010; Cavagnoli, 2014), un possibile obiettivo futuro potrebbe essere costituito da una integrazione maggiore di questo elemento negli *identity text*, al fine di attingere alle identità plurilingui e pluriculturali dei parlanti e di favorirne l'emersione.

BIBLIOGRAFIA

- Androutsopoulos, Jannis (2013) "Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications", *International Journal of Bilingualism* 19(2): 185-205.
- Atanasio, Paolo (2022) "Friuli Venezia Giulia. Rapporto immigrazione 2022", in Idos (a cura di) *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Roma: Centro Studi e Ricerche Idos, 371-376.
- Baldo, Gianluca e Ambra Collino (2022) "Gli *identity text* per la valorizzazione del plurilinguismo nella scuola secondaria di secondo grado", in Gianluca Baldo (a cura di) *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*, Udine: Forum, 35-53, <https://forumeditrice.it/open-access> (consultato il 10.07.2023).
- Baldo, Gianluca (a cura di) (2022) *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*, Udine: Forum, <https://forumeditrice.it/open-access> (consultato il 10.07.2023).
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier e Johanna Panthier (a cura di) (2016) *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, Italiano LinguaDue* 8(2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261> (consultato il 10.07.2023).
- Berruto, Gaetano (2018) "The languages and dialects of Italy", in Wendy Ayres-Bennet e Janice Carruthers (a cura di) *Manual of Romance Sociolinguistics*, Berlin-Boston: de Gruyter, 494-525.
- Candelier, Michel (a cura di) (2012) *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse, Italiano*

- LinguaDue* 4(2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823> (consultato il 10.07.2023).
- Carbonara, Valentina, Andrea Scibetta e Carla Bagna (2020) “L’AltRoparlante’. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging”, *Italiano LinguaDue* 12(1): 353-371, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13766> (consultato il 10.07.2023).
- Cavagnoli, Stefania (2014) “L’autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività”, in Lilian Landolfi (a cura di) *Crossroads. Languages in (e)motion*, Napoli: Photocity.it UP, 179-188.
- Chini, Marina (a cura di) (2004) *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano: FrancoAngeli.
- Chini, Marina e Cecilia Maria Andorno (a cura di) (2018) *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, Milano: FrancoAngeli.
- Cisotto, Lerida e Gruppo RDL (2015) *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Trento: Erickson.
- Cognigni, Edith (2020) *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, Pisa: ETS.
- Consiglio d’Europa (2020) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, Italiano LinguaDue* 12(2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (consultato il 10.07.2023).
- Cummins, Jim (1992) “Bilingual Education and English Immersion: The Ramirez Report in Theoretical Perspective”, *Bilingual Research Journal* 16(1-2): 91-104.
- Cummins, Jim (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2014), “Beyond language: Academic communication and student success”, *Linguistics and Education* 26: 145-154.
- Cummins, Jim (2021) “Il multilinguismo in classe: l’evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni”, in Maria Elena Favilla e Sabrina Machetti (a cura di) *Lingue in contatto e linguistica applicata. Individui e società*, Milano: Officinaventuno, 291-307.
- Cummins, Jim e Margaret Early (a cura di) (2011) *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Stoke on Trent: Trentham Books.
- D’Agostino, Mari (2012) *Sociolinguistica dell’Italia contemporanea*, Bologna: il Mulino.
- De Carlo, Maddalena (2011) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant’Elpidio (FM): Wizarts.
- Favaro, Graziella (2013) “Il bilinguismo disegnato”, *Italiano LinguaDue* 5(1): 114-127, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3123> (consultato il 10/07/2023).
- Favaro, Graziella (2020) “Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l’infanzia”, in *Italiano LinguaDue* 12(1): 288-306, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13763> (consultato il 10.07.2023).

- Fiorentini Ilaria e Chiare Gianollo (2021a) “L’alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un’indagine a Bologna”, *Lingue e linguaggi* 41: 215-232, <https://doi.org/10.1285/i22390359v41p215> (consultato il 10.07.2023).
- Fiorentini Ilaria e Chiara Gianollo (2021b) “La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria”, *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 19(2): 17-32, <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13897> (consultato il 10.07.2023).
- Flower, Linda e John R. Hayes (1981) “A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition and Communication* 32(4): 365-387.
- Fusco, Fabian (2017) *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma: Carocci.
- Fusco, Fabian (2021a) *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, Pisa: ETS.
- Fusco, Fabiana (a cura di) (2021b) *Protocollo per l’accoglienza, l’inclusione e l’orientamento degli alunni con background migratorio*, <https://forumeditrice.it/open-access> (consultato il 10.07.2023).
- Fusco, Fabiana (a cura di) (2022) *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine: Forum, <https://forumeditrice.it/open-access> (consultato il 10.07.2023).
- Garraffa, Maria, Antonella Sorace e Maria Vender (2020) *Il cervello bilingue*, Roma: Carocci.
- Groppaldi, Andrea (2010) “L’autobiografia linguistica nell’insegnamento/apprendimento dell’italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue* 2(1): 89-103, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/633> (consultato il 10.07.2023).
- Guerini, Federica (2005) “La commutazione di codice come strategia discorsiva in interazioni plurilingui: qualche dato sulla comunità di immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo”, in Emanuele Banfi, Laura Gavioli, Cristina Guardiano, Massimo Vedovelli (a cura di) *Atti del 5° Congresso Internazionale dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia: Guerra, 245-259.
- Idos (a cura di) (2022) *Dossier Statistico Immigrazione 2022*, Roma: Centro Studi e Ricerche Idos.
- Lambert, Wallace E. (1981) “Bilingualism and Language Acquisition”, *Annals of the New York Academy of Science* 379: 9-22.
- Lambert, Wallace E. (1984) “An overview of issues in immersion education”, in CSDE (a cura di) *Studies on immersion education: A collection for United States educators*, Sacramento: California State Department of Education, 8-30, <https://eric.ed.gov/?id=ED239509> (consultato il 10.07.2023).
- Machetti, Sabrina e Raymond Siebetchu (2014) “L’italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais”, in Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico (a cura di) *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA 1, Milano: Officinaventuno, 77-90.
- MIS (2021) *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/20*, Roma: Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIS.
- MIS (2022) *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/21*, Roma: Direzione generale per i servizi informativi e la statistica del MIS.

- MIS (2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIS (2020) *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura.
- MIS (2022) *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: Ministero dell'Università e della Ricerca.
- MIUR (2015) *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Piccardo, Enrica (2017) "Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis", *Frontiers in Psychology* 8(2169): 1-13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169> (consultato il 10.07.2023).
- Piccardo, Enrica (2019) "We are all (potential) plurilinguals': Plurilingualism as an overarching, holistic concept", *Cahier de l'ILOB – OLBI Working Papers* 10: 183-204.
- Prasad, Gail Lori (2014) "Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities", *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17(1): 51-77, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126> (consultato il 10.07.2023).
- Rumbaut, Rubén G. (2004) "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States", *International Migration Review* 38(3): 1160-1205.
- Scataglini, Carlo (2017) *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- Simone, Raffaele (2012) *Presi dalla rete. La mente ai tempi del web*, Milano: Garzanti.
- Sordella, Silvia (2015) "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", *Italiano LinguaDue* 7(1): 60-110, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5038> (consultato il 10.07.2023).
- Sordella, Silvia e Cecilia Andorno (2017) "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Éveil aux langues* nella scuola primaria", *Italiano LinguaDue* 9(2): 162-228, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875> (consultato il 10.07.2023).
- Vecchiato, Sara (2021) "Riassumere, parafrasare, esplicitare: per una modellizzazione della semplificazione testuale", in Fabiana Fusco, Carlo Marcato e Renato Oniga (a cura di) *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive*, Udine: Forum, 47-66.
- Vedovelli, Massimo e Simone Casini (2017) *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma: Carocci.