

## IL PLURILINGUISMO NELLE POLITICHE LINGUISTICHE ITALIANE: IL CASO DI BOLOGNA

**VALERIA BARUZZO**  
(Università di Bologna)

**NICOLA PERUGINI**  
(Università di Bologna)

### **Abstract**

*This contribution aims to illustrate the application of European language policies in favour of multilingualism in the Italian context, taking as an example the case of the metropolitan city of Bologna. This is a particularly virtuous case, considering that it is the urban area with the highest concentration of people of foreign nationality in Italy. The contribution is divided into three parts: in the first part social and educational advantages of multilingualism are presented, then it is provided a delineation of European language policies and their reception by Italian institutions, whereas the final part describes some examples of good practices of multilingual education experimented in the metropolitan area of Bologna.*

**Keywords:** educazione linguistica, plurilinguismo, politiche linguistiche, scuola, Unione Europea, Bologna

### **1. Il plurilinguismo come scuola di democrazia**

Come affermato in apertura della Carta Europea del plurilinguismo<sup>1</sup>, il “plurilinguismo” è un “vettore essenziale della cittadinanza democratica [...] che trasmette valori di tolleranza e di accettazione delle differenze e delle minoranze”. Promuovere il plurilinguismo vuol

---

<sup>1</sup> <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea>.

dire dunque costruire una società più inclusiva, e in questo la scuola ricopre un ruolo fondamentale. Già il GISCEL nel 1975<sup>2</sup> dichiarava, con il testo delle Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica, che la scuola ha “come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)”. In Italia però questo tipo di visione ha normalmente riguardato le minoranze storiche e i dialetti. Oggi, in un contesto multilingue come quello attuale, ciò appare limitante poiché anche le “lingue immigrate” (Bagna, Barni & Vedovelli, 2007) vanno considerate nell'ottica di un'educazione plurilingue democratica. Fino a questo momento, la politica nazionale di educazione linguistica si è orientata molto verso l'insegnamento della lingua maggioritaria, l'italiano, agli allievi non italofofoni, concedendo poco spazio alle loro lingue di famiglia (Panzieri, 2019; Santipolo, 2018). Ma è già con Cummins (1979, 1981) che si è dimostrato che buone competenze nella lingua di famiglia possono favorire l'apprendimento della lingua maggioritaria, poiché vanno a formare un serbatoio di abilità cognitive trasferibili da una lingua all'altra. Ancora gli autori del GISCEL, in un'Italia demograficamente e linguisticamente diversa da quella di oggi, avevano messo in rilievo questo punto: “la sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente”. Dare valore e spazio ai repertori linguistici degli studenti costituisce quindi un vantaggio cognitivo e sociale, oltre che un diritto. Contrariamente al pensiero comune, questo non è un ostacolo all'apprendimento, bensì una risorsa per tutta la classe.

### 1.1 *Le sfide per l'educazione linguistica plurilingue*

Parlando di ambiente scolastico, è doverosa una precisazione sulla competenza plurilingue. Coste *et al.* (2009) ne individua diverse caratteristiche, a partire da una concezione olistica e multipla, piuttosto che segmentata, delle competenze linguistiche. Per questo, sostenere la

---

<sup>2</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

competenza plurilingue non dovrebbe tradursi nel raggiungimento di abilità perfettamente equilibrate, ma nella predilezione di una visione dinamica della competenza che:

- è sempre contestualizzata
- si realizza in diversi domini
- è mutevole nel tempo e nelle circostanze.

Si tratta di vedere la competenza come qualcosa che è sempre individuale, che dipende dai percorsi di vita personali e che in quanto tale è soggetta a evoluzione e cambiamento, sia all'interno che all'esterno della scuola. Questi aspetti sono particolarmente rilevanti quando guardiamo agli alunni con retroterra di immigrazione, che in molti casi non raggiungono competenze simili nelle lingue del loro repertorio, hanno vocabolari molto differenziati tra una e le altre lingue e le usano in contesti altrettanto separati. Dai dati statistici (Fondazione ISMU, 2021) sappiamo inoltre che parte di questi alunni provengono dalle classi sociali economicamente meno agiate e con livelli di istruzione più bassi. Si tratta del cosiddetto status socioeconomico, che influenza le competenze linguistiche e conseguentemente i risultati scolastici (Weisleder & Fernald, 2013). Invece, un'educazione democratica si pone come obiettivo quello di mettere tutti nelle stesse condizioni di apprendere e di raggiungere i medesimi obiettivi, a partire da condizioni individuali differenti. Un'educazione linguistica monolingue, come quella tradizionale, basata sulla lingua maggioritaria italiana, si allontana da questi obiettivi, perché si rivolge solo a coloro che già nei contesti familiari ed extrascolastici dispongono dei mezzi e ricevono gli stimoli utili allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Una simile visione perpetua gerarchie linguistiche e sociali escludenti, ed è per questo che promuovere un'educazione multilingue nelle scuole implica un cambio di mentalità e richiede di smantellare pratiche didattiche basate sull'approccio *One teacher, one language* (OTOL), in cui il docente si fa promotore e modello di un'unica buona lingua. In altri termini, portare il plurilinguismo in aula significa costruire un ambiente educativo che dia riconoscimento alla diversità linguistica e non solo (Mastellotto & Gross, 2021).

## 1.2 *Uno sguardo alla pedagogia*

I contributi che provengono dalla *critical pedagogy* (Kincheloe & Steinberg, 2008), hanno introdotto una visione dell'istruzione tradizionale come luogo in cui gli studenti vengono socializzati all'interno di particolari ruoli già gerarchizzati. Queste gerarchie sociali sono anche linguistiche e l'obiettivo di una pedagogia che voglia essere realmente democratica è quello di non educare riproponendo questi stessi schemi, ma abituare gli studenti a pensare criticamente e mettere in discussione le strutture sociali tradizionalmente proposte. L'educazione deve quindi prediligere pratiche che mettano in crisi le gerarchie e le relazioni di potere all'interno della classe, anche tra lingue e varietà linguistiche. Un'istituzionalizzazione della gerarchia linguistica non solo può portare a creare forti inibizioni negli usi linguistici da parte degli studenti e un abbassamento del senso di autoefficacia, ma rafforza anche la discriminazione e riduce le possibilità di raggiungere il successo educativo e sociale (Leeman, Rabin & Román-Mendoza, 2011). Vari autori ormai hanno dimostrato che il fallimento delle scuole nel riconoscere e valorizzare le lingue che gli studenti portano in classe può contribuire alla diminuzione del benessere psicologico e incentivare la perdita della lingua (Bartolomé & Macedo, 1999; Carreira, 2007; Cho & Krashen, 1998; Wright & Taylor, 1995). La valorizzazione del plurilinguismo si configura quindi come uno strumento potente, che agisce su più livelli: individuale e sociale. Porta benefici sul piano cognitivo ed emotivo e incentiva pratiche di convivenza positive.

## 1.3 *Scuola e famiglia nel dialogo plurilingue*

Il plurilinguismo è utile a mettere in discussione approcci educativi escludenti e aiuta il processo di valorizzazione del “fund of knowledge and identity” di ciascun studente (Moll *et al.*, 1992). Per innescare tale processo si parte dal presupposto che tutte le famiglie, al di là della loro origine, della loro lingua e anche della loro situazione economico-sociale, hanno competenze e conoscenze prodotte dalla partecipazione a diverse pratiche sociali, e che sono appunto chiamate “fondo di conoscenza” (González, Moll & Amanti, 2005). Con questa espressione si intende dunque l'insieme dei saperi e delle competenze che i genitori

trasmettono ai loro figli, che non sono necessariamente legate all'alfabetizzazione scolastica e che consentono agli individui di funzionare in una specifica cultura. Questo fondo è acquisito durante le esperienze quotidiane che sono storicamente e culturalmente uniche e che entrano nel processo di definizione dell'identità. La lingua, i suoi usi e ciò che ad essa si lega possono essere considerati parte di questo bagaglio. Come sottolineato da Santipolo (2022), l'educazione linguistica deve procedere verso una concezione allargata che consenta di vedere tutti i codici presenti nel repertorio linguistico non solo come strumenti di comunicazione ma, appunto, anche "potenti mezzi di sviluppo dell'identità individuale e sociale". Infatti, la conoscenza di una o più lingue straniere costituisce un ampliamento rilevante del campo di visione degli individui e il mezzo per comprendere meglio le società e i problemi attuali. Per il bambino come per l'adulto, la parola è indissociabile dal pensiero e dalla comunicazione, è "un potere e l'accesso alla libertà"<sup>3</sup>.

## **2. Il plurilinguismo nell'Unione Europea e in Italia**

Dopo aver esplorato, seppur brevemente, i vantaggi di un'educazione volta alla promozione del plurilinguismo, per procedere nella nostra analisi riteniamo opportuno offrire innanzitutto la visione dell'Unione Europea, in quanto ambito geografico e soprattutto normativo in cui è inserita l'Italia. Caratterizzata da grande diversità condensata in uno spazio geografico relativamente ridotto, l'Unione Europea è consapevole della ricchezza e delle potenzialità che la sua particolare conformazione comporta, sia a livello interno che esterno. Da qui, il motto<sup>4</sup> "Uniti nella diversità" che orienta le linee a cui attenersi al momento di prendere decisioni che riguardano tutti gli stati membri, con l'obiettivo di creare spazi di condivisione comuni pur mantenendo le specificità di ognuno. In questo senso, come dichiarato nel portale della Commissione Europea nell'area dedicata all'educazione, le lingue ricoprono un ruolo centrale. Infatti, non solo permettono di conoscere

---

<sup>3</sup> Carta europea del plurilinguismo: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea>.

<sup>4</sup> <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>.

persone e culture diverse, ma favoriscono lo scambio di competenze professionali rendendo l'UE terreno fertile per innovazioni e avanzamento tecnologico, scientifico e culturale. Il tentativo di creare un'identità europea plurima attraverso la promozione del plurilinguismo si concretizza nella valorizzazione di tutte le lingue presenti nel territorio, sia che si tratti di lingue ufficiali, minoranze linguistiche o lingue giunte a seguito di migrazioni. Inoltre, come precisa Luise (2013), la promozione del plurilinguismo attraverso azioni educative e formative coinvolge il cittadino europeo in tutte le fasi della sua vita e comprende, all'interno della società europea, aspetti identitari, interculturali, educativi, economici.

### 2.1 *Azioni normative UE a favore del plurilinguismo*

L'orientamento favorevole al plurilinguismo<sup>5</sup> e alla promozione della diversità linguistica è stato affermato dall'UE sin dai primi momenti della sua formazione. Questa tendenza si è riflessa nelle linee guida interne adottate dal Consiglio d'Europa che sono servite e servono attualmente a tracciare le politiche linguistiche ed educative comuni. Nel contesto europeo, quindi, i provvedimenti che costituiscono le basi giuridiche per qualsiasi azione di pianificazione linguistico-educativa sono stati formulati per garantire la diversità inter e intralinguistica per i cittadini plurilingui, ma anche per incentivare la varietà di possibilità di apprendimento linguistico, senza limitarlo alle lingue più dominanti come l'inglese. Per quanto riguarda più nello specifico la posizione dell'Unione Europea verso il plurilinguismo nel contesto scolastico, tra i numerosi provvedimenti, trattati e convenzioni stipulati nei decenni scorsi possiamo segnalare tre particolarmente significativi, promulgati negli ultimi anni. In primo luogo, appare determinante la comunicazione della Commissione Europea all'incontro tra i leader

---

<sup>5</sup> Per evitare eventuali incomprensioni specificiamo che in ambito scientifico viene esplicitata la distinzione tra multilinguismo (presenza di più lingue in un territorio) e plurilinguismo (conoscenza e uso di più lingue da parte di un individuo). In ambito istituzionale, invece, questa distinzione permane solamente nei documenti emessi dal Consiglio d'Europa. In tutti gli altri casi i due fenomeni vengono accorpati e definiti tramite il termine "multilinguismo". Per approfondire sulla questione terminologica, rimandiamo a Luise, M.C., 2013, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2:525-535.

europei tenutosi a Göteborg<sup>6</sup> (Svezia) il 17 novembre 2017, in cui si manifesta la problematica per cui circa la metà dei cittadini europei parla solo la propria L1 e propone l'ambizioso obiettivo per cui si cerchi di "elaborare una raccomandazione del Consiglio sulla promozione dell'apprendimento delle lingue in Europa in cui si stabilisca che entro il 2025 tutti i giovani europei che concludono un ciclo di studi secondari dovranno avere una buona conoscenza di due lingue oltre a quella della propria lingua madre (o delle proprie lingue madri)". Attenendosi alle conclusioni stilate dal Consiglio Europeo in seguito all'incontro di Göteborg, la Commissione Europea si sta quindi impegnando a migliorare l'insegnamento delle lingue e legiferare in modo da favorire la partecipazione dei cittadini europei alla nuova Europa plurilingue. Concretamente, alcune scelte operative per la promozione del plurilinguismo riguardano:

- la collaborazione con esperti di lingua e ricercatori per uniformare sia i livelli che i criteri di valutazione della competenza linguistica;
- azioni di sostegno alle classi multilingui, per favorire l'integrazione scolastica degli alunni migranti;
- incentivi a supporto del programma Erasmus +;
- la cooperazione con i servizi linguistici delle istituzioni europee, specialmente con le direzioni generali della Traduzione e dell'Interpretazione, per promuovere l'istruzione e la formazione dei linguisti;
- l'assegnazione del Label europeo delle lingue ai cittadini e ai progetti che promuovono lo sviluppo di tecniche innovative di insegnamento delle lingue.

In secondo luogo, appare significativa la raccomandazione adottata il 22 maggio 2019<sup>7</sup> dal Consiglio d'Europa, volta all'istituzione di un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue. Questa raccomandazione invita gli Stati membri a incentivare la

---

<sup>6</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>.

<sup>7</sup> Katarzyna, A.I. 2022 *Note tematiche sull'Unione Europea, La Politica Linguistica*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica>.

formazione e la mobilità degli insegnanti di lingue, oltre a supportare lo sviluppo di metodi didattici e pedagogici innovativi (ad esempio, eTwinning e School Education Gateway). Inoltre, nel corso della stessa seduta, il Consiglio ha siglato un accordo per istituire il programma “Europa creativa” (2021-2027) tra i cui obiettivi rientrano tutela, sviluppo e promozione della diversità e del patrimonio linguistico e culturale in Europa. Infine, il terzo provvedimento che riteniamo utile menzionare è quello dell'11 novembre 2021<sup>8</sup>, con cui il Parlamento europeo ha emanato una risoluzione nella quale ribadisce l'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere, ponendo enfasi sull'inglese e sulla necessità che tutti gli stati membri promuovano lo sviluppo delle competenze linguistiche specialmente nei cicli primari e secondari dell'istruzione. Inoltre, evidenzia l'importanza di raccogliere dati comparabili sui processi di apprendimento linguistico tra i paesi dell'Unione. In linea generale, questa risoluzione del Parlamento punterebbe a stimolare la Commissione a concretizzare ulteriormente le sue azioni per raggiungere gli obiettivi di promozione del plurilinguismo sostenuti dal Consiglio d'Europa negli anni precedenti.

## 2.2 *Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche italiane*

Anche l'Italia è uno spazio plurilingue, nel quale insistono, oltre all'italiano, i dialetti e le cosiddette minoranze linguistiche storiche (legge n. 482 del 1999). Oggi si può parlare, seguendo una felice definizione di Barni e Vedovelli (2009), di “neoplurilinguismo italiano”, nel senso che questo spazio già plurilingue si è notevolmente arricchito, perché condiviso con tutte le lingue d'immigrazione. La medesima situazione si riflette nelle aule scolastiche, ponendo docenti e non solo di fronte a nuove sfide educative. A completare questo quadro sul plurilinguismo nella scuola italiana concorrono anche le lingue straniere. L'inglese in primis, ormai presente in tutti i gradi, a partire dall'infanzia (Santipolo, 2016), ma anche il francese, il tedesco, lo spagnolo e le lingue classiche. Questa particolare condizione ha fatto sì che proponesse un'educazione linguistica realmente democratica

---

<sup>8</sup> Commissione Cultura e Istruzione Parlamento Europeo 2021 *Report - A9-0291/2021 on The European Education Area: a shared holistic approach*. Parlamento Europeo, Strasburgo: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_EN.pdf).



(GISCEL 1975) venisse sentita come un'urgenza e un'esigenza, che doveva trovare riscontro anche a livello normativo.

### 2.3 *Le prime azioni normative in Italia per la scuola plurilingue*

I primi passi verso la promozione di una scuola plurilingue sono stati mossi con la legge n. 53 del 28 marzo 2003 e il d.lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004. Il primo documento stabilisce l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea e la seconda chiarisce che questa deve essere l'inglese, a partire dalla prima classe della scuola primaria, a cui se ne aggiungerà una seconda nella scuola secondaria di I grado. Per la secondaria di II grado si vedano i Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali (DPR 15 marzo 2010, n. 87, 88, 89) con le relative Indicazioni Nazionali per i Licei (d.m. 7 ottobre 2010, n. 211) e la successiva l. 13 luglio 2015, n. 107. I punti che ci sembrano interessanti da evidenziare in questa sede sono la formulazione di obiettivi specifici o risultati di apprendimento anche per le lingue straniere, con riferimento ai *learning outcomes* del Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF), la possibilità di includere nel curriculum anche lingue straniere come l'arabo, il cinese, il russo e il giapponese e infine l'importanza data, specie con il secondo provvedimento, alla metodologia CLIL (Saccardo, 2016). Infine, nel settembre 2012 vengono pubblicate le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia (d.m. 16 novembre 2012, n. 256), in cui si abbandona l'atteggiamento prescrittivo dei precedenti documenti (d.lgs. n. 59/2004; d.m. 31 luglio 2007, d.P.R. 89/2009) per concedere a ogni scuola la libertà di costruzione dei curriculum in base ai profili dei membri della specifica comunità scolastica.

In tali indicazioni la sollecitazione europea alla trasversalità, indicata come fondamentale nella Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculum per un'educazione plurilingue e interculturale del Consiglio d'Europa (Béacco *et al.*, 2010), viene pienamente recepita e diventa il principio a cui ispirare l'educazione plurilingue, in termini di "metodologie, contenuti e metalingua" (Saccardo, 2016). Nel capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia, paragrafo "I discorsi e le parole", si afferma che "la lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e

culture” e, continuando nella parte dedicata alla primaria, che “l’educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica”. Per la prima volta si fa distinzione fra lingua materna e di scolarizzazione, riservando a entrambe un ruolo importante nel processo di formazione dell’individuo, che inizia nell’ambiente domestico e continua in quello scolastico. Contrariamente alle precedenti indicazioni del 2007 (d.m. 31 luglio 2007) si fa poi esplicito riferimento al repertorio linguistico di ciascuno. Infatti, a proposito di riflessione linguistica, il documento dichiara che “essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell’allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale”. Il plurilinguismo, quindi, non viene concepito solo come rispetto e conoscenza della diversità, ma anche come mezzo di riflessione sociolinguistica e biografica e come strumento di confronto culturale. Anche l’apprendimento della lingua inglese viene inserito all’interno della prospettiva di un’educazione plurilingue. La stessa Guida (Beacco *et al.*, 2010) è anche alla base delle Linee Guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri emanate nel febbraio 2014, dove viene esplicitamente citata nel paragrafo 6.3 che il documento nazionale dedica al plurilinguismo, in riferimento agli alunni non italofoeni. Si insiste sull’importanza di creare un “legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé”, ribadendo la continuità tra esperienza linguistica domestica e scolastica. Nel documento si passano poi ad elencare alcune modalità per il riconoscimento della diversità linguistica e la valorizzazione delle situazioni bilingui presenti in classe: segni di accoglienza nelle lingue della classe, utilizzo di strumenti per la rilevazione delle competenze in L1, storie e glossari bilingui, comparazione linguistica e studio dei contatti fra lingue, corsi di lingue non comunitarie in orario extrascolastico. Il documento pone particolare enfasi sulla narrazione come strumento privilegiato di promozione del plurilinguismo e del dialogo interculturale.

#### 2.4 *La competenza “multilinguistica” nei documenti ministeriali*

Conviene fare menzione anche del d.m. 22 agosto 2007, n. 139, che recepisce la sollecitazione dell'UE, espressa tramite la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, poi sostituita con un nuovo documento del 22 maggio 2018. I due documenti europei individuano otto competenze di base, ma, mentre nel 2006 tra queste compaiono “comunicazione nella madre lingua” e “comunicazione in lingua straniera”, nel documento del 2018 le due competenze linguistiche sono diventate “competenza alfabetico funzionale” e “competenza multilinguistica”. Quest'ultima viene definita come “la capacità di utilizzare lingue diverse in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare”. Più avanti nel documento il discorso si amplia fino a comprendere nella competenza multilinguistica un atteggiamento positivo che comporti “l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione”.

Il documento italiano del 2007 suggerisce quattro assi culturali strategici, di cui uno è quello dei linguaggi, il quale però ripropone ancora la dicotomia tra competenza in lingua italiana e competenza in lingua straniera, senza alcun cenno alla dimensione plurilingue. La scuola italiana è dunque in attesa di un documento ministeriale che aggiorni gli assi strategici tenendo in considerazione la competenza multilinguistica.

### **3. Emilia-Romagna: una regione, tante identità (linguistiche)**

Per capire realmente quanto le buone pratiche a favore del plurilinguismo possono essere rilevanti per un territorio, riteniamo considerevole offrire una panoramica sulla conformazione sociale (e linguistica) del luogo in cui si inseriscono. Come anticipato, il focus del nostro contributo è la regione Emilia-Romagna, e in particolare la città

di Bologna. Secondo i dati riferiti al 1° gennaio 2021 contenuti nel documento anticipante la pubblicazione del XXII Rapporto annuale “*L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna – Edizione 2022*”, l’Emilia-Romagna è la regione italiana con maggior percentuale di stranieri sul totale dei residenti nel suo territorio, superando persino Lombardia e Lazio. Inoltre, registrando la cifra più alta degli ultimi 20 anni, con il suo 12,7% di persone straniere sul totale degli abitanti, l’Emilia-Romagna si posiziona ben oltre la media nazionale, in cui la percentuale di stranieri è dell’8,5%. Questi dati sono particolarmente significativi, tra l’altro, considerando che sono stati rilevati in epoca di piena pandemia Covid-19, che ha indubbiamente inciso sul saldo migratorio o comunque sugli spostamenti sia intra che extra-europei. Per quanto riguarda la distribuzione nel territorio regionale, è proprio il Comune di Bologna a registrare la maggior distribuzione di stranieri, con un totale di 60.507 persone, che è quasi il doppio del secondo comune per numerosità, ossia Parma con 35.162 persone.

### 3.1 *Profilo socio-biografico*

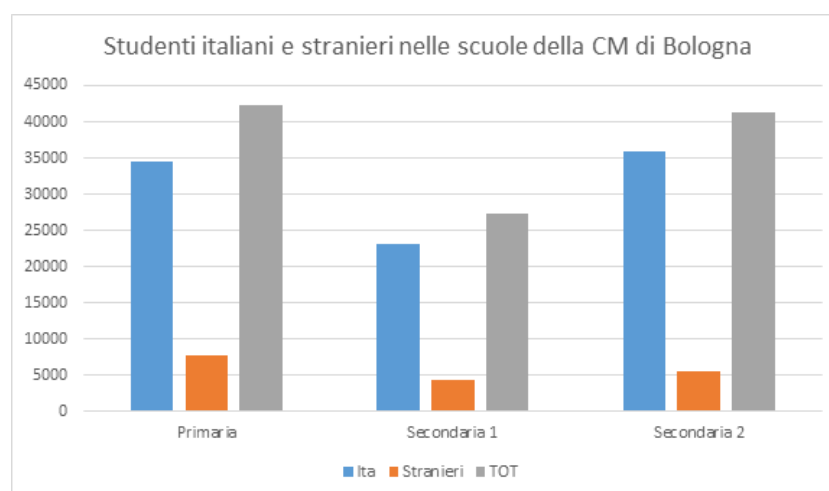
Sebbene l’origine delle persone straniere residenti in Emilia-Romagna sia molto variegata e preveda 174 paesi, sono solo cinque le nazioni che da sole coprono la metà delle presenze non italiane sul territorio: Romania (17,5%), Marocco (11,0%), Albania (10,5%), Ucraina<sup>9</sup> (5,9%), Cina (5,4%). A Bologna, la presenza più consistente è delle persone provenienti dalla Romania. Considerando invece l’età degli stranieri nel territorio regionale, i dati dimostrano che si tratta di una presenza relativamente giovane, con età media di 35,3 anni (rispetto a quella italiana che è di 48,2). Infine, dalle statistiche emerge anche come la presenza di minori stranieri sia significativa, dato che ricopre il 21,1% del totale della popolazione straniera, e il 17,3% di tutti i minori in Italia. Questa cifra è ancora più rilevante se si osserva come anche il numero di nascite da parte di genitori stranieri sia in aumento. Anche in questo caso, la regione Emilia-Romagna si rivela esemplificativa per questo fenomeno, dato che sarebbero stati ben il 24,5% i nati stranieri nel 2020 (su totale delle nascite nella regione).

---

<sup>9</sup> Queste informazioni potrebbero non essere più fedeli alla realtà attuale, a causa dei movimenti imposti dalla crisi tra Ucraina e Russia per cui i dati relativi agli ucraini risulterebbero sottorappresentati nel presente rapporto.

### 3.2 *Presenza straniera nelle scuole in Emilia-Romagna*

Anche per quanto riguarda la popolazione scolastica, l'Emilia-Romagna si colloca al primo posto tra le regioni italiane per incidenza di studenti stranieri rispetto al totale di iscritti. Riportando i dati forniti dal MIUR e pubblicati nella sezione "Istruzione" del portale regionale<sup>10</sup>, nell'anno scolastico 2020-2021 risultavano 613.260 gli studenti frequentanti sia scuole statali che non, di cui 104.799 stranieri. In percentuale, si tratta del 17,1% del totale degli alunni. Le altre regioni in cui la popolazione studentesca straniera si colloca al di sopra della media nazionale, che corrisponde al 10,3%, sono Lombardia (16,0%) e Veneto (14,4%). Di seguito riportiamo il grafico relativo alla suddivisione in percentuale degli alunni stranieri nei vari cicli scolastici, in riferimento a tutta l'area metropolitana bolognese.



Il rapporto tra alunni stranieri UE ed extra UE è di circa 1 a 4, considerando tutti i gradi di istruzione. Per quanto riguarda il rapporto percentuale di studenti stranieri rispetto al totale degli alunni, possiamo notare che sono:

<sup>10</sup> <http://inumeridibolognametropolitana.it/atlantemetropolitano/istruzione/scuola/scuole-primarie>.

- il 18,3% per la scuola primaria
- il 15,6% per la scuola secondaria di I grado
- il 13,1% per la scuola secondaria di II grado

La percentuale decresce man mano che aumenta il livello dell'ordine scolastico e, sebbene non sia né la sede opportuna né si dispongano le competenze per interpretare correttamente questa tendenza, si possono avanzare ipotesi a partire dalle riflessioni presentate nel Rapporto annuale “*L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna – Edizione 2022*”. Stando a quanto esposto, probabilmente il calo si deve sia all’incidenza della pandemia che ha arrestato i flussi in entrata e di conseguenza la quantità di iscritti, ma anche all’ottenimento della cittadinanza italiana da parte dei minori per trasmissione dai genitori. Ad esempio, il report evidenzia che nel 2020 in Emilia-Romagna sono stati oltre 14.568 gli stranieri diventati italiani. Per la maggior parte di loro, la cittadinanza è stata acquisita per residenza e, appunto, per trasmissione del diritto dai genitori ai figli. Un’ulteriore spiegazione, secondo noi, potrebbe essere il fatto che data la giovane età degli adulti stranieri in Italia, la popolazione studentesca dei cicli iniziali sia più alta semplicemente per motivi anagrafici. In altre parole, a genitori giovani corrispondono logicamente figli piccoli, che quindi non hanno ancora raggiunto l’età per frequentare le scuole secondarie, specialmente di II grado. Infine, riteniamo che sia interessante osservare la distribuzione della percentuale di studenti stranieri nelle varie tipologie di scuole secondarie di II grado in cui la presenza di alunni non italiani diminuisce all’aumentare del prestigio del tipo di istituto. Il numero minore di stranieri lo riceve infatti la scuola non statale (2,6%) e i licei (7,2%). Gli istituti tecnici e quelli professionali ricevono la maggior parte degli studenti stranieri, con il 19% e il 38,8% rispettivamente.

### 3.3 *Plurilinguismo: dai numeri alle parole*

Riprendendo quanto detto in 2.2 a proposito del “neoplurilinguismo italiano”, per quanto riguarda l’Emilia-Romagna, secondo i dati del Rapporto, le lingue migrate maggiormente presenti nelle classi

potenzialmente<sup>11</sup> potrebbero essere: arabo marocchino, albanese, cinese, rumeno/moldavo. Come evidenziato da Gianollo e Fiorentini (2020), sono gli stessi alunni a dichiarare di voler “approfondire lo studio della lingua d’origine, esplicitando una necessità che le politiche educative e linguistiche dovranno tenere in considerazione nei prossimi anni”, a seguito della consapevolezza di non possedere piena competenza nella lingua di famiglia, o comunque di dominarla meno rispetto all’italiano. Tutto questo conferma quanto sia importante nel contesto scolastico emiliano-romagnolo, e in particolare in quello bolognese, che insegnanti e compagni italofoeni siano consapevoli delle potenzialità del plurilinguismo, specialmente per evitare la sostituzione o perdita di lingue (Chini, 2011). Questo pensiero è ben concretizzato, come vedremo, negli esempi di buone pratiche che verranno presentate nella sezione seguente.

#### **4. Buone pratiche di educazione plurilingue: esempi dall’area metropolitana di Bologna**

Nonostante il supporto delle istituzioni sia fondamentale per la creazione di una società favorevole al plurilinguismo, le sole indicazioni e linee guida non bastano. Per questo, lo scopo di questa seconda metà del nostro contributo è presentare una breve rassegna di tre progetti legati in vari modi all’educazione plurilingue, realizzati nella città metropolitana di Bologna negli ultimi cinque anni. Attraverso una ricerca sui siti istituzionali del comune, abbiamo voluto non solo verificare la presenza di iniziative a sostegno del plurilinguismo, ma osservare anche i principi e gli scopi che informano tali progetti, con l’obiettivo di selezionare alcune buone pratiche che potrebbero costituire potenziale fonte di ispirazione anche al di fuori dell’area

---

<sup>11</sup> Precisiamo che serve trattare con cautela questa associazione logica, nel senso che non è detto che il bagaglio linguistico portato dai genitori stranieri sia effettivamente utilizzato anche dai figli. Infatti, bisogna ammettere la possibilità che all’origine straniera dell’alunno non corrisponda necessariamente la competenza linguistica nella lingua del paese di provenienza, anche tenendo conto della probabile pluralità linguistica già presente nel repertorio linguistico del paese d’origine. Tuttavia, siamo dell’idea che la promozione di una tendenza ideologica a favore del plurilinguismo debba prescindere dalla competenza esclusivamente attiva nella lingua d’origine, anche considerando che le lingue migrate sono solo una parte delle lingue diverse dall’italiano presenti nel territorio nazionale.

bolognese. Il criterio adottato per la nostra analisi riguarda la capacità del progetto di dimostrare come scuole, enti locali e tutte le realtà educative del territorio recepiscano le indicazioni europee e i risultati della ricerca sul plurilinguismo e, in mancanza di una forma più istituzionale di educazione plurilingue, siano in grado di creare azioni concrete che ne perseguano gli scopi e ne promuovano i valori. Per ogni esempio abbiamo incluso una scheda descrittiva che racchiude sinteticamente i dettagli principali, seguita da un commento più esteso sullo svolgimento del progetto e completata da una nostra interpretazione di come l'iniziativa attua i valori promossi dalle istituzioni europee e italiane, presentate nelle sezioni precedenti, e si fa promotrice di pratiche inclusive plurilingui.

#### 4.1 Progetto: "Ogni lingua vale"

<b>Titolo</b>	Ogni lingua vale
<b>Enti promotori</b>	Città metropolitana di Bologna, Istituzione Gian Franco Minguzzi, Centro Riesco del Comune di Bologna, Centro Interculturale Massimo Zonarelli
<b>Soggetti coinvolti</b>	Sperimentazione I: 2 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie Sperimentazione II: 2 scuole secondarie di primo grado, 1 CPIA
<b>Partner di progetto</b>	Università di Bologna
<b>Anno</b>	2017-2021
<b>Durata</b>	4 anni
<b>Destinatari</b>	Insegnanti e alunni
<b>Obiettivi</b>	Valorizzare la diversità linguistica presente nelle scuole del territorio metropolitano di Bologna



<b>Replicazione</b>	2 sperimentazioni
<b>Output</b>	Materiali didattici e corsi di formazione per insegnanti

Il primo progetto che abbiamo scelto di presentare come esempio di buona pratica si contraddistingue per il fatto di partire da solide basi teoriche e rimandi alle politiche linguistiche tanto europee quanto italiane. Inoltre, è un esempio di come gli esperti di plurilinguismo possano creare connessioni con le scuole e creare proposte di pratiche didattiche fondate sulla ricerca. Questo aspetto ha un risvolto importante, ossia la centralità che il progetto attribuisce alla formazione insegnanti, che costituisce la fase preliminare e indispensabile del percorso e fa vivere al docente l'esperienza in prima persona delle questioni legate al plurilinguismo e all'inclusione linguistica. Oltre a ciò, sebbene non fosse né intenzionale né pianificato, il verificarsi della situazione pandemica e il conseguente adattamento del progetto per portare a termine le fasi previste ha permesso di elaborare strategie e materiali per attività sul plurilinguismo da svolgere anche a distanza e quindi risorse potenzialmente sfruttabili in altri contesti in cui non si dispone della possibilità di incontrarsi fisicamente per "praticare" il plurilinguismo.

Il progetto ha preso il via a seguito della pubblicazione del documento "Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole<sup>12</sup>" e si è articolato in più fasi: fase di documentazione e informazione, coinvolgimento del corpo docente, sperimentazione e diffusione del materiale e delle strategie. La realizzazione è stata avviata nel 2019 con una sperimentazione rivolta alle scuole d'infanzia e primaria e nel 2021 con una seconda sperimentazione rivolta alle scuole secondarie di I grado e ai corsi di primo livello di istruzione degli adulti. Particolarmente interessante è la fase di apertura del progetto, che ha previsto diversi

---

<sup>12</sup> [https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_intercultura/ogni\\_lingua\\_vale](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultura/ogni_lingua_vale).  
[https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_intercultura/ogni\\_lingua\\_vale](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultura/ogni_lingua_vale).

seminari di formazione dei docenti coinvolti, sui temi del plurilinguismo, tanto da un punto di vista educativo, quanto sociolinguistico. Ogni sperimentazione era composta da un certo numero di attività proposte alle varie classi sulla conoscenza e valorizzazione della diversità linguistica presente a scuola e nel quartiere, da scegliere tra quelle contemplate nel documento sopracitato. Ad esempio, tra le attività possibili figuravano: autobiografia linguistica, attività sul paesaggio linguistico, traduzione della costituzione italiana in chiave comparativa, riflessione sui fenomeni di contatto linguistico. Il corpo docente, prima dello svolgimento delle attività, è stato invitato a riflettere sulle proprie autobiografie linguistiche ed esperienze personali con lingue e dialetti. Guidati da un gruppo di formatori esperti, gli insegnanti hanno valutato la situazione linguistica della classe, prendendo dimestichezza con diversi strumenti (albero delle lingue, mappa sulla comunicazione intra familiare, carta d'identità linguistica dei bambini). Una volta terminato il progetto, scuole e docenti sono stati chiamati a fornire un riscontro in merito al suo svolgimento. Questa fase finale di restituzione ha messo in rilievo i seguenti punti:

1. benefici sul piano emotivo (aumento dell'autostima dei bambini, del senso di autoefficacia, abbassamento dei filtri emotivi nel parlare la propria lingua e della propria cultura di provenienza);
2. miglioramento delle relazioni scuola-famiglia;
3. visibilità delle culture immigrate e rottura delle gerarchie linguistiche;
4. cambiamento degli atteggiamenti linguistici nei docenti (lingua come risorsa e non barriera);
5. adozione di nuove pratiche didattiche per la promozione delle diversità linguistiche.

4.2 *Progetto: La classe plurilingue: dalla complessità linguistica a una didattica inclusiva*

<b>Titolo</b>	<b>La classe plurilingue: dalla complessità linguistica ad una didattica inclusiva</b>
<b>Enti promotori</b>	<b>Associazione Società San Vincenzo de' Paoli</b>
<b>Soggetti coinvolti</b>	Doposcuola Granello di Senape
<b>Partner di progetto</b>	Servizi educativo Scolastici Territoriali (SEST) del quartiere San Donato – San Vitale; Comune di Bologna; Curia di Bologna (Ufficio scuola); Il Villaggio del Fanciullo di Bologna; Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna; GAVCI (Servizio civile); Università di Bologna (Ufficio tirocini); VOLABO (Centro servizi per il volontariato della Città metropolitana di Bologna); Istituti scolastici; Scout.
<b>Anno</b>	a.s. 2019-2020
<b>Durata</b>	1 anno
<b>Destinatari</b>	Bambini e famiglie immigrate, operatori, volontari del doposcuola
<b>Obiettivi</b>	Sensibilizzare i bambini a vivere la multiculturalità, in una prospettiva interculturale che salvaguardi l'unicità di ciascuna persona
<b>Replicazione</b>	a.s 2020-2021
<b>Output</b>	Apertura di una pagina Facebook

Questo secondo progetto è un esempio di buona pratica realizzato in contesto extrascolastico. Convinti che la formazione non si fermi ai banchi di scuola, questa iniziativa ha perseguito i principi di un'educazione plurilingue, connettendo vari attori del processo educativo. Ha coinvolto infatti le famiglie dei bambini, gli operatori e i volontari del doposcuola, dimostrando che il plurilinguismo è una pratica utile a creare reti sociali inclusive, versatile e probabilmente meno lontana di quanto si pensi dallo spazio quotidiano e individuale delle persone. Inoltre, le attività previste si contraddistinguono per l'eterogeneità, in quanto abbracciano il panorama plurilingue da varie prospettive, sia strettamente linguistiche ma anche culturali in senso ampio. Anche in questo caso, come l'esempio che abbiamo riportato precedentemente, la struttura del progetto è tripartita. La prima fase ha visto la realizzazione della biografia linguistica di ciascun bambino, strumento di scoperta della diversità linguistica molto diffuso nelle iniziative che coinvolgono le azioni di promozione del plurilinguismo. Dopo questo momento iniziale sono state lette e condivise fiabe da tutto il mondo, il che ha permesso ai bambini di avvicinarsi a culture diverse dalla propria. Infine, la terza e ultima parte ha previsto il coinvolgimento delle famiglie dei piccoli partecipanti e si è concretizzata nella realizzazione di un ricettario contenente piatti da tutto il mondo. Come si può dedurre, nel corso di questo progetto la valorizzazione del repertorio linguistico e del fondo di conoscenza di ciascun bambino è stata vista come mezzo efficace per combattere "fenomeni di marginalizzazione sociale, stigmatizzazione e disuguaglianza". In questo senso, quindi, si può dire che il progetto costituisce un esempio di plurilinguismo visto come strumento di azione sociale, in cui la presenza di più lingue non è solo risorsa individuale da promuovere e far crescere, ma diventa "preziosa risorsa collettiva<sup>13</sup>".

---

<sup>13</sup> <https://fondazioneclarisbo.it/associazione-san-vincenzo-de-paoli-granello-di-senape-classe-plurilingue/>

#### 4.3 Progetto: "Piazza scolastica"

<b>Titolo</b>	<b>Piazza Scolastica in Via Procaccini</b>
<b>Enti promotori</b>	Comune di Bologna, Quartiere Navile, Fondazione per l'Innovazione Urbana
<b>Soggetti coinvolti</b>	Scuola secondaria di primo grado Testoni Fioravanti, IC.5 Bologna
<b>Partner di progetto</b>	Politecnico di Milano
<b>Anno</b>	2022-2023
<b>Durata</b>	1 anno
<b>Destinatari</b>	Comune, abitanti del quartiere, comunità scolastica dell'IC5
<b>Obiettivi</b>	Sperimentare un nuovo spazio pedonale temporaneo che garantirà a studenti e studentesse maggiore autonomia e sicurezza nei percorsi tra casa e scuola e nuovi spazi dedicati all'incontro e al gioco
<b>Output</b>	Costruzione della Piazza Scolastica

L'ultimo progetto che desideriamo presentare esce dai confini delle aule e degli spazi strettamente educativi per approdare in un'area pubblica aperta, giacché si tratta della progettazione e realizzazione di una piccola piazza di quartiere, nota come "piazza scolastica"<sup>14</sup>. Significativo è il fatto che l'iniziativa non è stata realizzata in una zona qualsiasi di Bologna, bensì nel quartiere Bolognina che è un'area ad

---

<sup>14</sup> <https://www.comune.bologna.it/notizie/via-procaccini-piazza-scolastica>.

altissima presenza di famiglie immigrate. L'allestimento è temporaneo, della durata di 12 mesi, e ha l'obiettivo di offrire uno spazio pedonale di circa 300 metri quadrati, per assicurare alle studentesse e agli studenti più sicurezza nel tragitto tra casa e scuola. La piazza è fornita infatti di segnaletica orizzontale, rastrelliere, giochi in legno e disegnati a terra, oltre che di scritte che decorano e contraddistinguono tutta l'area. È esattamente quest'ultimo aspetto che ha attirato la nostra attenzione. Infatti, le scritte sono in 13 lingue diverse, scelte perché sono quelle parlate nel quartiere. Alla realizzazione del progetto hanno partecipato i ragazzi e le ragazze dell'IC5, che sono stati spontaneamente ideatori e promotori della piazza plurilingue. A partire da questa idea, quindi, l'area pubblica è diventata spazio di partecipazione e di dialogo, in grado di connettere un quartiere in trasformazione con le persone che lo vivono. Ed è proprio il plurilinguismo lo strumento usato per creare queste connessioni e questo dialogo. A nostro avviso, un'iniziativa di questo genere è di particolare interesse per chi si occupa di educazione plurilingue, in quanto evidenzia come i confini tra scuola e territorio possano essere positivamente permeabili (e permeati). La scuola in questo caso è stata il luogo di discussione e riflessione, e proprio dall'aula è emersa la proposta di usare le lingue come strumento di inclusione per tutto il quartiere. Lo riteniamo quindi un esempio virtuoso, non solo di educazione puramente interculturale, ma anche civica, a dimostrazione di come il plurilinguismo possa essere anche pratica di buona cittadinanza e via di connessione fra scuola e territorio.

## 5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto tentare di esplorare l'applicazione delle politiche linguistiche europee nel contesto italiano, con particolare attenzione all'ambito dell'Emilia-Romagna e prendendo come focus esemplificativo la città metropolitana di Bologna, interessante punto di osservazione del fenomeno anche per la conformazione sociodemografica che abbiamo delineato nella sezione 3. Dall'analisi condotta, emerge come la filosofia del "*think global, act local*" di Bauman (2005) sia declinata e declinabile anche quando si tratta di questioni di politica linguistica, come è stato osservato nell'ultima sezione del contributo in cui abbiamo riportato gli esempi più rappresentativi dell'attenzione che il contesto scolastico ed educativo

bolognese dimostra nei confronti del plurilinguismo. In questo senso, le buone pratiche individuate ci sembrano meritevoli di essere divulgate, per poter ispirare altri attori sociali ad agire nella medesima direzione. In fase di conclusione, riteniamo interessante soffermarci su un'ultima meritevole considerazione, ossia che nel caso bolognese le attività di promozione del plurilinguismo a scuola non sono episodi isolati, ma si collocano in un ambiente vivacemente favorevole alla diffusione di questa prospettiva educativa e sociale. L'università<sup>15</sup> costituisce certamente un importante punto di riferimento a riguardo, essendo promotrice di diverse iniziative di ricerca sul nuovo paesaggio linguistico cittadino e sulla didattica plurilingue, ma soprattutto offrendo occasioni di formazione al personale docente. Particolarmente attive sono anche le numerose biblioteche bolognesi che organizzano momenti di letture in più lingue sia per permettere ai bambini (e non solo) di ascoltare e promuovere testi nella loro lingua di famiglia, ma anche di diffondere tradizioni narrative alternative a quelle più note al pubblico italiano, per favorire uno scambio letterario-culturale arricchente e stimolante. Infine, basta guardare alla grossa offerta di iniziative organizzate dal Comune di Bologna, e in generale dalla regione Emilia-Romagna, in occasione di ricorrenze quali la Giornata Europea delle Lingue, per rendersi conto di quanto il territorio sia positivamente predisposto alla creazione di spazi linguistici e culturali "pluri" e sperare che in futuro si continui nella stessa direzione, proseguendo e accrescendo sempre di più la quantità e l'efficacia della concretizzazione delle eccellenti linee guida inter e nazionali che, purtroppo, spesso stagnano nella dimensione puramente astratta.

---

<sup>15</sup> A questo proposito menzioniamo il progetto "La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva", ideato dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna, che mira a studiare il fenomeno del plurilinguismo nella scuola primaria e secondaria di I grado e fornire agli insegnanti materiali e tecniche di supporto alla didattica per rendere l'educazione (e l'interazione) linguistica più efficace e inclusiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalla L1 di provenienza. Sebbene i dati di partenza siano raccolti esclusivamente all'interno del contesto bolognese, riteniamo particolarmente rilevante menzionare la proiezione nazionale della sfruttabilità dei materiali creati come output finale del progetto.

Per tutti i dettagli dell'iniziativa, rimandiamo alla pagina ufficiale <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/il-progetto>.

## Bibliografia

- Bagna, C.;  
Barni, M. &  
Vedovelli, M. 2007 "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia". In: Consani, C. & Desideri, P. (eds). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma, Carocci: 270-90.
- Barni, M. &  
Vedovelli, M. 2007 "L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità". In: Palermo, M. (ed.) *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*. Perugia, Guerra Edizioni: 29-47.
- Bartolomé, L. &  
Macedo, D. 1999 "(Mis)educating Mexican Americans through Language". In: Huebner, T. & Davis, K. (eds). *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA*. Philadelphia, John Benjamins: 223-241.
- Bauman, Z. 2005 *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando editore.
- Béacco, J. &  
Byram, M. 2007 *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division – Council of Europe, Strasburg: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform>.
- Béacco, J.;  
Byram, M.;  
Cavalli, M.;  
Coste, D.;  
Cuenat, M.; 2010 'Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et inter-culturelle'. Conseil de l'Europe, Strasbourg. 2016 Nuova edizione



- Goullier, F. & Panthier, J. riveduta e aggiornata trad. it. 'Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale'. *Italiano LinguaDue*, 8(2): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Carreira, M. 2007 'Spanish-for-Native-Speaker Matters: Narrowing the Latino Achievement Gap through Spanish Language Instruction'. *Heritage Language Journal*, 5(1):147-71.
- Cho, G. & Krashen, S. 1998 "The Negative Consequences of Heritage Language Loss and Why we should Care. In: Krashen, S.D.; Tse, T. & McQuillan, J. (eds). *Heritage Language Development*. Culver City, Language Education Associates: 31-40
- Commissione Cultura e Istruzione Parlamento Europeo 2021 *Report - A9-0291/2021 on The European Education Area: a shared holistic approach*. Parlamento Europeo, Strasburgo: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_EN.pdf).
- Coste D.; Moore D. & Zarate G. 2009 *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe, Strasburg.
- Cummins, J. 1979 'Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children'. *Review of Educational Research*, 49:222-5.
- . 1981 "The Role of Primary Language Development". In: California State Department of Education (ed.). *Promoting Educational Success for Language Minority Students. Schooling*

- and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center: 3-49.
- Fiorentini, I.;  
Gianollo, C. &  
Grandi, N. (eds) 2020 *La classe plurilingue*. Bologna, BUP.
- Fiorentini, I. &  
Gianollo, C. 2021 'L'alfabetizzazione nella classe plurilingue un'indagine a bologna'. *Lingue Linguaggi*, 41:215-232.
- Fondazione ISMU 2021 *Terzo rapporto nazionale, Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. Milano, Fondazione ISMU.
- Gianollo, C. &  
Fiorentini, I. 2020 'La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valutazione'. *Italiano LinguaDue*, n.1. 2020:372-380.
- González, N.;  
Moll, L.C. &  
Amanti, K. 2005 *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kincheloe, J. &  
Steinberg, S. 2008 "Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers, and Profound Benefits". In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. & Smith, L.T. (eds). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Thousand Oaks, SAGE Publications Inc.: 135-156.
- Leeman, J.;  
Rabin, L. &  
Román-Mendoza, E. 2011 'Identity and Activism in Heritage Language Education'. *The Modern Language Journal*, 95(IV).

- Luise, M.C. 2013 'Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale'. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*. 2: 525-535.
- Mastellotto, L. & Gross, B. 2021 "Approaches to Diversity: Tracing Multilingualism in Teacher Education in South Tyrol, Italy". In: *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol, Multilingual Matters: 123-146.
- Ministero dell'Istruzione - Ufficio di Statistica 2022 *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020-2021*, Roma.
- Moll, L.C.; Amanti, C.; Neff, D. & Gonzalez, N. 1992 'Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms'. *Theory into Practice*, 31(2):132-141.
- Osservatorio sul fenomeno migratorio della Regione Emilia-Romagna 2022 *XXII Rapporto annuale L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna - Edizione 2022*. Emilia Romagna.
- Panzeri, L. 2019 'Sui diritti linguistici degli immigrati: il (possibile) contributo della legislazione regionale con particolare riferimento all'esperienza della Lombardia'. *Le Regioni, Bimestrale di analisi giuridica e istituzionale*, 5(6):1591-1609.
- Saccardo, D. 2016 "La politica linguistica nella scuola italiana". In: Meleros Rodriguez, C.A. (ed.). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing Università Ca' Foscari Venezia: 21-29.

- Santipolo, M. 2016 “L’inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello”. In: Meleros Rodríguez, C.A. (ed.). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia, Edizioni Ca’ Foscari - Digital Publishing Università Ca’ Foscari Venezia: 177-191.
- . 2018 ‘Dei diritti (e doveri...) linguistici’. *ELLE* 7(2). Luglio.
- . 2022 *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Bulzoni Editore, Roma.
- Verdigi, M. 2021 “Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue: Un caso nella realtà scolastica”. In: Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P. & Pace, M. (eds). *SAIL 18 Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*: 381-392.
- Weisleder, A. & Fernald, A. 2013 ‘Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary’. *Psychological Science*, 24:2143-2152.
- Wright, S.C. & Taylor, D.M. 1995 ‘Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87(2):241-252.

### **Riferimenti Normativi**

D.lgs. n. 59/2004 “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

D.m. 31 luglio 2007 “Indicazioni per la scuola d’infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum”.

D.m. 7 ottobre 2010, n. 211 “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.

D.m. 16 novembre 2012, n. 256 “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”.

D.m. 22 agosto 2007, n. 139 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”.

D.P.R. 89/2009 “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

DPR 15 marzo 2010, n. 87 “Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali”.

DPR 15 marzo 2010, n. 88 “Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici”.

DPR 15 marzo 2010, n. 89 “Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei”.

L. 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

L. n. 482 del 1999 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”.

L. n. 53 del 28 marzo 2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

MIUR, 2014 Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri emanate nel febbraio. Roma.

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006. In: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

### **Sitografia**

<https://fondazioneclarisbo.it/associazione-san-vincenzo-de-paoli-granello-di-senape-classe-plurilingue/> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<http://inumeridibolognametropolitana.it/atlantemetropolitano/istruzione/scuola/scuole-primarie> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/il-progetto> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

[https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_interculturale/Sperimentazione\\_ogni\\_lingua\\_vale](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale) (data di ultima consultazione 19/09/2022).

[https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_interculturale/ogni\\_lingua\\_vval](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/ogni_lingua_vval) (data di ultima consultazione 19/09/2022).

[https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_interculturale/Sperimentazione\\_ogni\\_lingua\\_vale](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale) (data di ultima consultazione 19/09/2022).

[https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua\\_madre\\_e\\_interculturale/Sperimentazione\\_ogni\\_lingua\\_vale2](https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale2) (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.comune.bologna.it/notizie/via-procaccini-piazza-scolastica> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> (data di ultima consultazione 19/09/2022).