

Michele Daloiso

L'EDUCAZIONE BILINGUE IN ETÀ PRESCOLARE

UNA RICERCA SULLA
SCUOLA LADINA DI FASSA



AREA 10
SCIENZE DELL'ANTICHITÀ,
FILOLOGICO-LETTERARIE
E STORICO-ARTISTICHE

L'educazione bilingue, pur essendo una pratica diffusa sin dall'antichità, è diventata oggetto di ricerche sistematiche solo negli ultimi cinquant'anni. In questo filone si colloca il testo curato da Michele Daloiso, che si concentra sull'ambito — ancora poco esplorato — delle pratiche di educazione bilingue in contesto prescolare.

Il volume presenta un'osservazione longitudinale dei comportamenti verbali e non verbali di un campione di bambini esposti continuativamente all'italiano e al ladino in alcune scuole dell'infanzia della Provincia autonoma di Trento. Vengono così messe in luce le complesse relazioni tra l'alternanza linguistica e altri fattori contestuali, prestando particolare attenzione agli alunni ladinofoni e a quelli ritenuti maggiormente a rischio di esclusione educativa o abbandono scolastico a causa di variabili quali le difficoltà di linguaggio o il background migratorio. A compimento della ricerca si propongono utili indicazioni teoriche e operative, volte ad accrescere l'efficacia dei modelli di educazione bilingue prescolare.



Michele Daloiso

È professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Parma, dove dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) in partnership con il Centro Studi Erickson. I suoi interessi di ricerca spaziano dallo sviluppo plurilingue in contesto prescolare all'educazione linguistica inclusiva, con un'attenzione particolare agli aspetti psicolinguistici e cognitivi.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.erickson.it

€ 19,00



www.erickson.it

INDICE

Introduzione	7
Il ladino e le altre lingue. Alcune riflessioni comparative sui modelli di educazione plurilingue (<i>Matteo Santipolo</i>)	
Capitolo 1	19
Il contesto della ricerca	
Capitolo 2	53
Il disegno sperimentale	
Capitolo 3	71
Gli esiti della ricerca: il caso di Canazei	
Capitolo 4	109
Gli esiti della ricerca: il caso di Pera	
Capitolo 5	137
Conclusioni e implicazioni per l'educazione bilingue prescolare	
Bibliografia	157
Ringraziamenti	163
Appendice	165

INTRODUZIONE

Il ladino e le altre lingue. Alcune riflessioni comparative sui modelli di educazione plurilingue

*Matteo Santipolo*¹

Jede Sprache hat ihr eigenes Schweigen.

Elias Canetti (1905-1994)

Il ladino: ieri, oggi e domani

Risale alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso un lavoro imprescindibile che dimostra e illustra, seppure in un ambito specifico come quello degli studi di creolistica, il legame inscindibile tra lingua e identità: si tratta di un volume che in inglese si definirebbe senza dubbio di smentita «seminal», dato l'impatto che ha avuto su tutti gli studi successivi sul tema. Mi riferisco al libro di Le Page e Tabouret-Keller del 1985 *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*, nel quale si legge: «the individual creates for himself the patterns of his linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time he wishes to be identified, or so as to be unlike those from whom he wishes to be distinguished» (Le Page e Tabouret-Keller, 1985, p. 181).

In una visione almeno parzialmente distorta del rapporto tra lingua e identità, esso è stato, suo malgrado, in passato spesso interpretato e manipolato in maniera limitata e limitante, soprattutto a partire dalla Rivoluzione francese, cui fece seguito in Europa l'ideale romantico (nel senso microlinguistico del termine) del binomio «una nazione, una lingua». Lo sdoganamento di una

¹ Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli Studi di Padova.

tale concezione ha in molti casi prodotto effetti deleteri dal punto di vista sia geopolitico sia di frammentazione di comunità che, seppure non compatte in senso stretto, avevano intrattenuto in precedenza legami di forte interdipendenza linguistica e culturale.

È in questo filone che si inserisce, secondo alcuni, la situazione della comunità ladina (si veda la figura 1):

Il nome si riferisce alle popolazioni alpine che parlano linguaggi neolatini. Le varietà dialettali del ladino, detto anche «retoromanzo» o «romanzo alpino», si possono raccogliere in tre gruppi: occidentale, centrale e orientale.² [...] Sul piano geopolitico alcuni studiosi sostengono la tesi di una unità delle tre comunità nella formazione di una sorta di nazione ladina; altri, invece, negano questa unità a causa di differenze culturali troppo marcate. La tesi dei linguisti trova molteplici dialetti che, sebbene abbiano fenomeni comuni, tuttavia evidenziano a volte divergenze notevoli (Bellinello, 1998, p. 161).

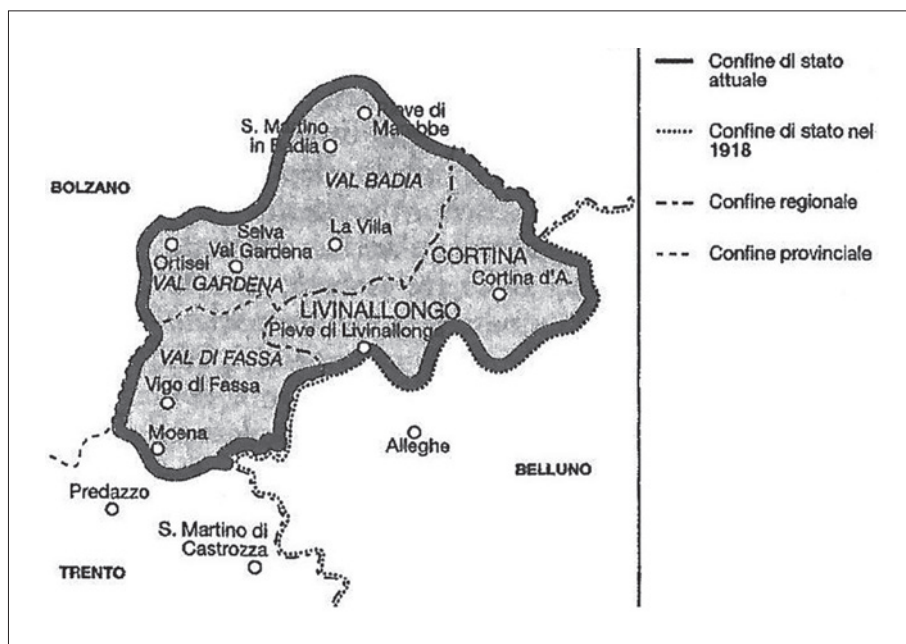


Fig. 1 Area della minoranza «nazionale» ladino-tirolese fra le province di Bolzano, Trento e Belluno (Toso, 2008, p. 92).

² Gruppo occidentale: Cantone dei Grigioni (Svizzera); gruppo centrale: valli dolomitiche (province di Bolzano, Trento e Belluno); gruppo orientale: Friuli.

Già da questa sintetica presentazione della «Questione ladina» emerge tutta la complessità di individuare una definizione univoca e universale del fenomeno della ladinità che tenga conto delle sue molteplici e variegate sfaccettature. La questione si complica ulteriormente se si prendono in considerazione, anche in ottica diacronica, i rapporti che il ladino (inteso nella sua accezione più ampia possibile) instaura con le lingue che, a poco a poco, ne erodono da nord e da sud la diffusione e lo status sociale:

Nelle aree nelle quali il ladino resiste, dagli influssi connessi a situazioni determinate si è passati con lenta gradualità a condizioni di bilinguismo e di multilinguismo, quindi di diglossia e di multiglossia. Ciò è stato favorito, a partire dal XVII secolo, dall'introduzione dell'italiano come seconda lingua della Chiesa accanto al latino, e, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, dalla tedeschizzazione delle scuole ladine.

Nel XX secolo si instaura una situazione sociolinguistica del tutto nuova per queste zone: scompaiono totalmente dalla Ladinia [...] i Ladini monoglottici. Tutti i Ladini, anche quando conservano piena e buona competenza nel loro ladino, apprendono non soltanto a capire ma anche a parlare un'altra lingua: il tedesco o l'italiano (Belardi, 1996, p. 34).

Accade addirittura che nelle zone dell'Alto Adige dove l'italiano e il tedesco coesistono

i Ladini si impadroniscono di entrambe queste lingue, anche se non sempre in modo «perfetto», se si passa a confrontare l'uso medio dell'italiano e del tedesco in Alto Adige con il modello ideale dell'italiano letterario scritto e con il modello anch'esso ideale della *Schriftsprache* tedesca di cultura (Belardi, 1996, p. 34).

Va comunque sottolineato come, a dispetto di un rapporto psicologico che potremmo definire di sudditanza rispetto sia al tedesco sia all'italiano dovuto alla forza politico-linguistica e culturale esercitata nei rispettivi territori dalle due lingue, siano molto diversi gli atteggiamenti verso il ladino che si sviluppano tra i germanofoni e gli italo-foni, e di conseguenza anche l'immagine di sé che ne deriva tra i ladinofoni: «per la scuola tedesca i Ladini sono un popolo a sé, diverso dall'italiano; per quella italiana sono italiani parlanti un proprio “dialetto”» (Bellinello, 1998, p. 162).

Questo diverso atteggiamento, e ancor più il diverso grado di autonomia politica tra Alto Adige e province di Trento e Belluno, ha avuto conseguenze, alla lunga, anche sulla diffusione stessa del ladino nei diversi territori. Infatti,

gli accordi italo-austriaci del 1948 e le successive applicazioni, sancendo il frazionamento amministrativo dell'area ladina, avevano provocato una paradossale discriminazione nei confronti dei Ladini delle province di Trento e Belluno: mentre cresceva infatti il processo di autonomia dell'Alto Adige, attraverso il quale i Ladini bolzanesi ottenevano forme significative di tutela, analoghe a quelle godute dal gruppo germanofono, i Ladini collegati alle province «italiane», e in particolare quelli del Veneto, non si vedevano riconosciuta alcuna prerogativa di minoranza linguistica, salvo quelle riconosciute loro dalle normative regionali. Ciò spiega tra l'altro i ripetuti tentativi dei Comuni della Val di Fassa e del Cadore di essere riuniti alla provincia di Bolzano, e la maggiore vitalità politica dei ladini «italiani», ancora alla ricerca [...] di una maggiore tutela (Orioles, 2003, p. 83).

Per quanto parte del problema sia stata superata con la Legge 482/1999, gli effetti di oltre cinquant'anni di un differente trattamento nei diversi territori hanno inevitabilmente condotto a una flessione, in termini sia di parlanti sia di vitalità del ladino, dove è stato meno tutelato e promosso, e molto poco possono fare per invertire questa tendenza operazioni «di facciata» quali l'introduzione della toponomastica e della relativa cartellonistica stradale bilingue. Anzi, a ben guardare,

operazioni come queste sono spesso addirittura dannose per il prestigio della varietà locale che viene esplicitamente confinata al rango (eventualmente di bel) dialetto: l'impressione che si ottiene normalmente è quella di una indicazione folkloristica a uso del turista. Se cartellonistica bilingue deve essere, sia allora una cartellonistica ufficiale in cui le differenti lingue presenti abbiano esattamente lo stesso aspetto grafico, in cui i cartelli siano plurilingui, non solo nella toponomastica ma anche nelle indicazioni stradali (ad esempio le scritte esplicative dei cartelli, come «strada sdruciolevole in casi di neve o gelo»). In ogni caso, i cartelli bilingui o in L_x devono essere assolutamente uguali a quelli diffusi su tutto il territorio nazionale (Dell'Aquila e Iannàccaro, 2004, p. 161).

Non mancano certamente altrove casi di operazioni di questo tipo che hanno avuto un qualche successo (Caruana e Santipolo, 2021), ma è ovviamente necessario che siano accompagnate da una più radicale e profonda pianificazione linguistica che non può non toccare l'ambito educativo in senso trasversale, o, per meglio dire, «olistico», sia individuale sia sociale (Santipolo, 2018; 2019).

È per questo motivo che sono particolarmente significative e importanti le diverse esperienze che negli anni sono state avviate nelle tre province della ladina (Bier, 2021).

- In provincia di Bolzano nell’anno accademico 2017/2018 è stata inaugurata presso la Libera Università una nuova offerta formativa della Facoltà di Scienze della Formazione, la cui sezione ladina offre una distribuzione equa degli insegnamenti in ladino, tedesco e italiano (un terzo per lingua, più alcuni corsi in lingua inglese), allo scopo di rispecchiare la realtà che i futuri insegnanti troveranno nelle scuole ladine. Il livello di uscita per ciascuna lingua deve essere non inferiore al C1. Sono inoltre attivi anche la Direzione Istruzione, Formazione e Cultura ladina (che una volta all’anno organizza un esame di ladino comprensivo di linguistica, storia, geografia, letteratura e cultura, necessario per diventare insegnante di ruolo) e l’Istituto Pedagogico Ladino (che si occupa della formazione e dell’aggiornamento degli insegnanti in servizio e della preparazione di materiali didattici plurilingui. Da segnalare, inoltre, la pubblicazione nel 2018, in collaborazione con l’Università, di una grammatica didattica del ladino per la scuola primaria: *Junde!* (Bier, 2021, pp. 69-71).
- In provincia di Trento, dopo l’apripista della Val di Fassa già a partire dal 1976,³ dal 2018 è attivo un percorso di alta formazione denominato ANTIROPOLAD, coordinato dalla Libera Università di Bolzano in collaborazione con l’Università degli Studi di Trento e con la Scuola Ladina di Fassa, che offre formazione sia a docenti in servizio sia a studenti universitari negli ambiti di linguistica, letteratura e cultura ladina, nell’antropologia alpina e nella didattica. Esiste inoltre, in Val di Fassa,⁴ OLFED, Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didatica, che si occupa della formazione e dell’aggiornamento dei docenti in servizio e della produzione di materiali didattici per l’insegnamento del ladino e di altre materie in ladino per tutti gli ordini e gradi di scuole (Bier, 2021, pp. 74-75).
- In provincia di Belluno, in assenza di università venete che si occupino di ladino, i punti di riferimento accademici sono quelli delle province di Bolzano e di Trento. A livello locale, l’istituzione di maggiore prestigio è l’Institut Cultural Ladin Cesa de Jan, con sede a Colle Santa Lucia, che riceve finanziamenti annuali dalla Provincia autonoma di Bolzano e che da alcuni anni promuove l’insegnamento veicolare in ladino in alcune scuole dei comuni di Livinallongo del Col di Lana e Alleghe (Bier, 2021, pp. 107-108). È evidente che l’area veneta della Ladina è la più debole

³ «La Val di Fassa fu riconosciuta come “comprensorio ladino”, dal 1987 furono introdotte forme di toponomastica e segnalazioni bilingui e finalmente nel 1994 il ladino venne dichiarato lingua ufficiale della valle, fatto che ne comportò l’introduzione nelle pratiche pedagogiche prescolari e l’utilizzo didattico sia come materia che come lingua d’insegnamento nella scuola dell’obbligo» (Toso, 2008, p. 95).

⁴ Si veda anche il progetto Parladino (Balboni, 1999).

delle tre, anche se nel corso degli ultimi quindici anni ha preso piede e si è sempre più sviluppato il concetto di «neoladino» (Toso, 2008, pp. 94-96).

Un altro aspetto di enorme importanza, almeno in parte collegato alle lingue dominanti di riferimento (si pensi per esempio all'evoluzione del lessico dei diversi dialetti ladini con prestiti e calchi da tedesco o italiano e di transfer a livello strutturale), è costituito dalla difficoltà di individuare una *koinè*, perlomeno scritta, per tutto il ladino. Orioles osserva come incontri

molte resistenze il tentativo di creare una lingua ladina scritta unificata, ossia, una *koinè* sopradialettale che possa costituire un elemento di coesione e favorire l'ulteriore ampliamento delle funzioni del ladino soprattutto nell'ambito amministrativo. Sono queste le finalità del cosiddetto *Ladin Dolomitan*, elaborato dal romanista svizzero Heinrich Schmid [...], le attività di *planning* affidate al *Servisc de Planifcazion y Eleborazion dl Lingaz Ladin (SPELL)* (Orioles, 2003, p. 82).

Queste resistenze sono comprovate anche da quanto segnala, a distanza di quasi vent'anni, Bier in merito a ciò che accade ancora oggi nel Bellunese:

Un altro ruolo svolto dall'Istitut [Cultural Ladin Cesa de Jan, vedi sopra. nda] nella predisposizione di materiale didattico [...]: il materiale viene originariamente concepito per l'utenza altoatesina per poi essere tradotto a cura dell'Istitut nella variante ladina bellunese e adattato sulla base delle specificità e delle esigenze del contesto locale (Bier, 2021, p. 108).

Se è vero che l'unità linguistica crea senso identitario e di appartenenza a una comunità, lo è altrettanto il fatto che la frammentazione linguistica, alla lunga, rischia di produrre anche una frammentazione identitaria, a tutto vantaggio delle lingue «forti» dei territori della Ladinia, ed è prevedibile che, se non avverranno cambiamenti sostanziali, almeno in alcune aree, la sopravvivenza e la trasmissibilità familiare della lingua ladina, come il suo uso in contesti di socializzazione e istituzionali, possano in futuro essere compromessi. Al fine di comprendere quali strade siano più efficaci per affrontare e contenere questi problemi, può dunque essere interessante un confronto con realtà plurilingui che presentano caratteristiche almeno in parte simili a quelle della Ladinia. L'obiettivo è valutare quali siano i modelli educativi migliori per il mantenimento e la promozione della lingua locale.

CAPITOLO 1

Il contesto della ricerca

In questo capitolo viene offerto un inquadramento del contesto scientifico e socio-educativo nel quale si inserisce la ricerca, che da un lato si colloca nel vasto e florido filone di studi internazionali sull'educazione bilingue e dall'altro fotografa un contesto sociolinguistico e educativo prescolare molto specifico, ossia la Scuola Ladina di Fassa. Le informazioni riportate nel capitolo, pur senza pretesa di esaustività, mirano a tracciare brevemente la base scientifica di partenza e il contesto socio-educativo che hanno dato impulso alla ricerca in oggetto.

Il contesto scientifico

È ormai risaputo che il bilinguismo, inteso in senso lato come la capacità di usare frequentemente più di una lingua in svariati contesti, è una condizione diffusa a livello globale. Si stima che nel mondo le persone bilingui siano più numerose di quelle monolingui (Grosjean, 2021). Non deve stupire, dunque, che le esperienze di educazione bilingue abbiano una lunga tradizione, che affonda le sue radici nelle pratiche pedagogiche in atto tra le popolazioni più antiche. Sebbene risalgano al Ventesimo secolo le esperienze più note e studiate, come le *dual language schools* statunitensi o i programmi d'immersione linguistica canadesi, non bisogna dimenticare l'esistenza di pratiche molto più antiche, come l'educazione bilingue greco-latina.

La ricerca scientifica in quest'ambito, invece, è relativamente recente e iniziò a svilupparsi a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Tra gli studi che le diedero maggiore impulso vi fu senza dubbio l'opera monografica *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment* (Lambert e Tucker,

1972), che riportava gli esiti di una sperimentazione condotta in uno dei primi programmi di immersione linguistica in Canada. Lo studio ebbe il merito di dimostrare come i modelli e le pratiche di educazione bilingue potessero essere analizzati con un approccio scientifico.

Da allora, quest'ambito di ricerca ha catalizzato l'attenzione di studiosi afferenti a discipline diverse, tra cui la psicologia, la linguistica e la pedagogia. Negli ultimi decenni, inoltre, i processi di globalizzazione vi hanno dato un ulteriore slancio, mettendo al contempo in discussione alcuni assunti teorici che hanno caratterizzato le concezioni più tradizionali dell'educazione bilingue.

In questa prima parte del capitolo, dunque, pur senza pretesa di esaustività, viene proposta una sintesi di alcuni filoni di ricerca sull'educazione bilingue considerati pertinenti alla nostra indagine, partendo da una panoramica degli studi internazionali per restringere poi il focus sulle sperimentazioni condotte in ambito locale nelle scuole dell'infanzia del territorio trentino.

Modelli di educazione bilingue

Questo filone di ricerca si prefigge l'obiettivo di confrontare l'efficacia di diversi modelli di educazione bilingue. Dal punto di vista teorico, è stato rilevato che la quasi totalità dei programmi di educazione bilingue risulta ispirarsi a un'*ideologia linguistica monoglossica* (García, 2009) basata sull'assunto che il monolinguisimo e la lingua «standard» siano la norma, affondando dunque le proprie radici nella concezione di lingua che era stata costruita socialmente e politicamente a partire dal Diciannovesimo secolo. Le dinamiche che hanno condotto all'ideologia monoglossica sono ben descritte da Flores e Baetens Beardsmore (2015) in questo passaggio:

By the nineteenth century national leaders began to systematically codify standardized languages to represent their «imagined communities» of ethnic homogeneity [...]. European nationalist grammarians began to see heterogeneity in language practices as an impediment to the creation of nationalist subjects and the move toward purified nation-states. It was, therefore, necessary to create a codified standardized language to cleanse the language from perceived impurities. Once nationalist grammarians codified standardized varieties they were named «a language» that represented «a people» with rights to «a land», with other varieties now deemed improper dialects or completely erased. [These new ideologies] positioned monolingualism in the standardized variety as the expectation for fully citizenship and connected this monolingualism to a homogeneous identity (Flores e Baetens Beardsmore, 2015, p. 207).

I modelli tradizionali di educazione bilingue aderiscono di fatto all'ideologia linguistica monoglossica. Ciò vale evidentemente per i modelli di *educazione bilingue sottrattiva*, che sostengono esplicitamente il monolinguisimo come norma e concepiscono dunque l'uso della L1 degli apprendenti come strumento temporaneo al solo scopo di favorire il passaggio verso la L2. In altri termini, il bilinguismo viene qui concepito come fenomeno transitorio.

In opposizione a questa concezione sono stati sviluppati modelli di educazione bilingue additiva che hanno invece come obiettivo dichiarato la costruzione di competenze bilingui. Tra i modelli più noti spiccano soprattutto i programmi di immersione linguistica, in cui gli apprendenti di una lingua maggioritaria vengono esposti massicciamente a una seconda lingua; la ricerca in quest'ambito suggerisce che tra le variabili più significative che incidono sugli esiti del programma vadano annoverate l'età degli apprendenti e la percentuale d'immersione nella seconda lingua (Johnson e Swain, 1997).

I programmi di immersione furono originariamente pensati per un pubblico maggioritario, ossia per persone monolingui che parlano la lingua dominante in un determinato territorio, allo scopo di elevarne lo status sociale e sfruttare i sempre più noti vantaggi del bilinguismo. Lo stesso modello fu successivamente applicato anche al contesto delle lingue minoritarie indigene minacciate di estinzione; sono stati sviluppati, per esempio, programmi di rivitalizzazione immersiva basati sul modello del «nido linguistico» (Hinton, 2011), in cui i bambini in età prescolare vengono immersi nella lingua minoritaria attraverso il contatto costante con gli anziani della comunità. Su questa scia sono nati infine i programmi definiti *dual language*, che invece si rivolgono a popolazioni marginalizzate — come i migranti —, che parlano dunque una lingua minoritaria non indigena, e si pongono esplicitamente l'obiettivo di promuovere il bilinguismo. Si è soliti distinguere tra programmi *one-way*, che si rivolgono solo ad apprendenti che parlano una lingua minoritaria, e *two-way*, quando invece sono presenti nella classe, per almeno il 30% del totale di alunni, anche coetanei che parlano la lingua dominante e vengono esposti alla lingua minoritaria (Collier e Thomas, 2004).

Sebbene i programmi di *educazione bilingue additiva* promuovano il bilinguismo rifiutando esplicitamente il primato del monolinguisimo, è stato osservato che, a uno sguardo più attento, anche questi modelli risentono in una certa misura dell'ideologia monoglossica, perché si fondano su una visione idealizzata del parlante bilingue, concepito come colui che è in grado di utilizzare perfettamente e in modo bilanciato le lingue a sua disposizione. In questo caso, quindi, il bilinguismo viene concettualizzato come una sorta di «doppio monolinguisimo» (García, 2009).

Negli ultimi decenni, specialmente in ambito europeo, sono stati promossi modelli di educazione bilingue che, in contrasto con i programmi tradizionali succitati, si ispirano a un' *ideologia linguistica eteroglossica* fondata su una concezione allargata delle lingue intese come sistemi linguistici dinamici e fluidi, che non si possono compartimentalizzare né sul piano sociale né su quello psicologico. In altri termini, la visione eteroglossica supera due idee diffuse: che a livello sociale esista un'equazione tra lingua e nazione e che a livello psicologico la mente bilingue gestisca in maniera separata e indipendente le due lingue. Secondo questa visione, invece, il bilinguismo viene concepito come un insieme di pratiche linguistiche dinamiche e fluide che costituiscono un'unica competenza linguistica anziché la somma di due competenze distinte nelle singole lingue.

Le iniziative promosse dall'Unione Europea si basano esplicitamente sul concetto di competenza plurilingue e pluriculturale, che possiamo riassumere così:

Plurilingual and pluricultural competence is the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. It is not seen as a juxtaposition of distinct competences, but as a single competence, even though it is complex (Beacco e Byram, 2007, p. 10).

I programmi di *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) sono considerati esempi che pertengono all'ideologia linguistica eteroglossica, in ragione del fatto che puntano all'integrazione, anziché alla separazione, tra le due lingue nel corso dell'attività didattica. Anche in Italia esiste un filone di ricerca consolidato in quest'ambito, la cui disamina esula dagli scopi di questa monografia. È sufficiente consultare l'annata 2020 — la più recente nel momento in cui scriviamo — della *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia* per accorgersi di quanto la metodologia CLIL sia ancora oggetto di ricerca da parte di molti studiosi, che ne hanno indagato svariate applicazioni in contesti originali, dalle lingue minoritarie alle pratiche traduttive, dalla didattica museale al *project-based learning*. Tra i più recenti articoli degni di nota, citiamo, senza pretesa di esaustività: Bier e Menegale (2020); D'Angelo (2020); Mezzadri e Tonelli (2020); Serragiotto (2020).

Ancora poco esplorate sono invece le implicazioni che le istanze eteroglossiche possono avere nell'ambito delle lingue minoritarie. Come ricordano Flores e Baetens Beardsmore (2015), i sistemi scolastici nel mondo tendono ancora a essere orientati da principi monoglossici, considerando i bambini

immigrati come «svantaggiati» anziché come «avvantaggiati» da un potenziale bilinguismo emergente, che andrebbe invece sostenuto fattivamente sul piano glottodidattico. Gli autori richiamano dunque l'attenzione al rischio che programmi eteroglossici come il CLIL finiscano per rafforzare le disuguaglianze sociali, promuovendo solamente lo sviluppo plurilingue di una classe elitaria, il che andrebbe ad aumentare il divario rispetto ai gruppi linguistici minoritari.

Considerato questo quadro generale, non stupisce che in realtà a livello internazionale gran parte della ricerca sperimentale sia stata condotta in riferimento a programmi di educazione bilingue di matrice monoglossica, che godono di una tradizione molto più consolidata. Gli studi principali sono stati condotti in ambito statunitense e canadese. Per quanto concerne il contesto statunitense, va certamente citato il lavoro di Lindholm-Leary (2001), che ha analizzato oltre trenta programmi di immersione *two-way*, confrontati con le situazioni di immersione totale in inglese che non prevedono lo sviluppo o il mantenimento della L1; gli esiti della ricerca suggeriscono che gli apprendenti coinvolti nei programmi *two-way* sviluppino in genere un livello più alto di competenza linguistica in inglese, abbiano maggiori probabilità di successo scolastico e maturino un atteggiamento più positivo verso l'apprendimento in generale.

In ambito canadese si stima che a partire dalla ricerca pionieristica di Lambert e Tucker (1972) siano stati condotti oltre 1.000 studi di caso su programmi d'immersione linguistica (Baker e Lewis, 2015), i cui esiti sono stati sintetizzati in alcune importanti revisioni della letteratura scientifica sull'argomento (tra le più note: Johnstone, 2002; Genesee et al., 2006; Baker, 2011). I risultati di queste ricerche suggeriscono alcune linee di tendenza che sintetizziamo qui brevemente.

In primo luogo, prevedibilmente, gli apprendenti che partecipano a programmi immersivi raggiungono un livello di competenza nella L2 (francese) superiore a quello dei coetanei che studiano la L2 nelle scuole tradizionali. Raramente, tuttavia, gli apprendenti coinvolti nei programmi immersivi riescono a raggiungere un livello di competenza paragonabile a quello dei parlanti nativi; una variabile determinante, in questo senso, è data dalla presenza o meno di contesti d'uso autentico della L2 al di fuori della scuola. In secondo luogo, è vero che i bambini coinvolti nei programmi di educazione bilingue precoce ottengono punteggi inferiori ai coetanei monolingui nei test relativi alla L1, specialmente nell'area della letto-scrittura, ma questo divario tende a essere colmato nell'arco di 4-6 anni. Infine, è stato rilevato che gli apprendenti inseriti nei programmi di educazione bilingue tendono ad avere atteggiamenti più positivi verso le lingue e lo studio in generale, sebbene questi esiti non

siano omogenei e appaiano spesso influenzati anche da fattori legati al vissuto dei singoli apprendenti.

È opportuno evidenziare che gli esiti di queste ricerche andrebbero letti sempre alla luce del contesto sociolinguistico in cui si sono svolte le sperimentazioni. I programmi di immersione linguistica canadesi, per esempio, coinvolgono l'inglese e il francese, due lingue rilevanti sul piano internazionale, con uno status sociolinguistico elevato. A livello globale, tuttavia, questa situazione non è la più frequente: più spesso, infatti, i rapporti tra le lingue non sono egualitari, in quanto vi sono alcune lingue maggioritarie e altre minoritarie, e le seconde sono spesso minacciate dal predominio delle prime.

Per queste ragioni alcuni studiosi di educazione bilingue si sono interessati in modo particolare alla cosiddetta *indigenous language education*, ossia ai programmi di sostegno alle lingue minoritarie. Le più importanti revisioni della letteratura scientifica sull'argomento (tra le altre: Cummins e Danesi, 1990; Duff, 2008; McCarty, 2013) fanno riferimento non solo alle esperienze condotte sulle lingue indigene del Nord America (che rappresentano senza dubbio il filone di ricerca più consolidato), ma anche ai dati provenienti da altre realtà sociolinguistiche, includendo lingue come il basco, il gallese, l'irlandese, il catalano, l'hindi, ecc. I dati a disposizione suggeriscono in primo luogo che le *performances* scolastiche degli alunni coinvolti in programmi di mantenimento della lingua minoritaria siano comparabili con quelle dei coetanei con lo stesso retroterra linguistico-culturale inseriti nelle scuole monolingui. L'aspetto più importante evidenziato dagli studiosi riguarda però il forte impatto positivo che questi programmi hanno nello sviluppo dell'identità, dell'immagine di sé e del senso di autoefficacia degli apprendenti, che vedono riconosciuta, valorizzata e nutrita una parte fondamentale della loro eredità linguistica e culturale.

Apprendimento e educazione bilingue in tenera età

Spostiamo ora l'attenzione sui programmi di educazione bilingue specificamente rivolti ad apprendenti in tenera età. La ricerca in quest'ambito si è concentrata soprattutto sui bambini definiti *dual language learners* (DLL), ossia apprendenti di età compresa tra 0 e 5 anni che stanno imparando simultaneamente una lingua minoritaria come L1 e una lingua dominante come L2. L'interesse verso questa tipologia di apprendenti non deriva solo da ragioni di carattere psicolinguistico, legate a una fascia d'età considerata tra le più fertili per lo sviluppo del linguaggio, ma anche da istanze socio-educative, giacché questa popolazione di apprendenti è ritenuta a rischio di esclusione educativa, abbandono scolastico ed emarginazione sociale.

In quest'ambito si può individuare una consolidata tradizione di ricerca di matrice statunitense che si è interessata al confronto degli effetti dei vari contesti educativi in cui i DLL possono essere introdotti. Tali contesti possono essere idealmente inseriti in un *continuum* (Ovando, Collier e Combs, 2006) che va dai modelli di bilinguismo sottrattivo che prevedono l'uso esclusivo dell'inglese (*English immersion program*) o l'uso transitorio della L2 (*Transitional bilingual education*) fino a quelli di bilinguismo additivo che promuovono lo sviluppo e l'uso di entrambe le lingue (*Dual language bilingual education*).

La letteratura scientifica sull'argomento si è concentrata in particolare su alcune variabili che entrano in gioco nell'educazione bilingue in tenera età. Tra i fattori ambientali sono stati studiati soprattutto l'esposizione linguistica e il supporto fornito dall'adulto. In merito alla prima, la ricerca suggerisce che i DLL inseriti in programmi che promuovono anche l'apprendimento della lingua minoritaria sviluppino poi competenze superiori sia nella lingua minoritaria sia in quella dominante (ossia l'inglese) rispetto ai bambini inseriti nei programmi che prevedono l'uso esclusivo dell'inglese. Non è quindi supportata da dati empirici l'idea diffusa che l'apprendimento della lingua minoritaria sottragga tempo e spazio allo sviluppo di quella maggioritaria (Slavin e Cheung, 2005; Barnett et al., 2007).

Riguardo al supporto dell'adulto, la ricerca si è concentrata soprattutto sulle strategie per promuovere la comprensione in L1 e in L2, dal momento che proprio questa riveste un ruolo fondamentale nel successivo sviluppo della padronanza complessiva di una lingua. Tra le strategie indicate come maggiormente efficaci vengono menzionati le attività di *storytelling* e *shared reading*, l'uso della lingua in contesti concreti e l'utilizzo di forme multimodali di comunicazione, che prevedono cioè l'integrazione del canale verbale con supporti di carattere visivo, gestuale e corporeo (Collins, 2010; Lindholm-Leary e Genesee, 2010).

Per quanto concerne le variabili individuali in gioco nel processo di educazione bilingue, la ricerca si è concentrata soprattutto sullo sviluppo linguistico dei bambini, con un'attenzione particolare all'alfabetizzazione bilingue. Da un importante lavoro di meta-analisi condotto su 139 studi (Hammer et al., 2014) sono emersi alcuni dati interessanti che vale la pena citare in questa sede. Innanzitutto, le osservazioni suggeriscono che i DLL non solo sappiano distinguere le due lingue sin da piccoli, ma siano anche in grado di utilizzarle in modo flessibile, integrato e creativo, supportando così l'idea che il parlante bilingue non separi, bensì integri in modo funzionale i codici a sua disposizione. La meta-analisi conferma, inoltre, che i tempi di apprendimento dei DLL sono più lunghi rispetto a quelli dei monolingui, anche se i ritmi individuali sembrano dipendere inoltre da fattori esterni, come l'uso effettivo della lingua minoritaria al di fuori del programma di educazione bilingue. Per quanto ri-

guarda, infine, l'alfabetizzazione nelle due lingue, la ricerca suggerisce che i DLL seguano un più lento percorso di sviluppo dei requisiti necessari per la letto-scrittura (in particolare, abilità fonologiche e bagaglio lessicale). In riferimento alle prime, si è rilevato che questi apprendenti presentano difficoltà maggiori dei monolingui che però si risolvono presto, già in età prescolare; riguardo al bagaglio lessicale, è risaputo che i DLL conoscono un numero minore di parole nelle singole lingue, ma combinando le competenze lessicali in L1 e L2 nel complesso il bagaglio lessicale è pari o addirittura superiore a quello dei coetanei monolingui.

Da queste considerazioni possiamo osservare che la ricerca in quest'ambito appare ancora influenzata da una visione monoglossica dell'alfabetizzazione bilingue, che viene analizzata come la somma delle alfabetizzazioni nelle singole lingue. In una prospettiva eteroglossica sarebbe forse opportuno adottare il concetto di *multiliteracies* (New London Group, 1996), ossia la capacità di comprendere, interpretare e produrre i messaggi multimodali combinando molteplici tipologie di codici (iconici, verbali, gestuali, ecc.) che ormai sono dominanti nella comunicazione odierna. In questo nuovo scenario l'alfabetizzazione del bambino bilingue non dovrebbe consistere tanto nell'addestramento alla lettura e alla scrittura nelle singole lingue separatamente, quanto nello sviluppo della capacità di integrazione di tutti i codici a sua disposizione per comprendere e produrre messaggi multimodali.

In riferimento alle variabili personali, concludiamo questa disamina menzionando un altro aspetto che è stato oggetto di ricerca nell'ambito dell'educazione bilingue in tenera età, ossia lo sviluppo cognitivo dei bambini. Esistono ormai conoscenze consolidate sui vantaggi cognitivi del bilinguismo, che non affrontiamo in questa sede per motivi di spazio (per una sintesi aggiornata si veda Levorato e Marini, 2018). Nelle revisioni della letteratura scientifica sull'argomento viene però spesso trascurata una dimensione cognitiva di estremo interesse per la prospettiva eteroglossica, ossia le relazioni tra bilinguismo e creatività. Gli studi condotti in quest'ambito (per una sintesi si veda Kharkhurin, 2012) suggeriscono che i bambini bilingui possiedano una maggiore creatività a livello di *capacità generativa* (attivare concetti slegati tra loro e metterli in relazione in modo creativo) e *capacità innovativa* (produrre idee originali). Queste ultime dipendono, prevedibilmente, dal livello di padronanza raggiunto nelle due lingue e dall'età di esposizione iniziale. La ricerca suggerisce anche che le capacità creative dei bambini correlino positivamente da un lato con la loro esperienza biculturale — in particolare se provengono da aree geografiche caratterizzate da una forte diversità linguistica, culturale ed etnica — e dall'altra con il contesto educativo in cui sono inseriti — soprattutto se c'è l'abitudine a lavorare in gruppi collaborativi non omogenei.

CAPITOLO 3

Gli esiti della ricerca: il caso di Canazei

In questo capitolo prenderemo in esame le rilevazioni effettuate nella scuola ladina di Canazei. Avvalendoci dei numerosi episodi documentati e analizzati sul piano comunicativo, linguistico e relazionale, cercheremo di dare risposta alle tre domande di ricerca che hanno guidato questa indagine. Gli episodi, pur essendo tratti da situazioni comunicative diverse tra loro sul piano dei partecipanti (interazioni diadiche o a piccoli gruppi, tra pari o con adulti) e del momento educativo (gioco libero o attività strutturate), vengono qui riportati e numerati in ordine crescente per comodità espositiva. Per ciascun episodio vengono fornite una descrizione della situazione e le osservazioni riportate dal rilevatore nella scheda (rielaborate sul piano stilistico), sulla base delle domande guida che lo strumento stesso forniva. I bambini vengono citati facendo riferimento al loro codice identificativo (si veda il capitolo precedente). Ove opportuno, si fornirà anche una trascrizione non tecnica di alcune parti di interazione; si è scelto di non adottare le norme tipicamente in uso nell'analisi del discorso, in quanto non strettamente necessarie per le finalità della ricerca. Gli episodi utilizzati per argomentare le risposte alla prima e alla seconda domanda di ricerca attingono in larga misura alla prima annualità del progetto, mentre la documentazione relativa alla seconda annualità verrà utilizzata soprattutto per dare risposta alla terza domanda di ricerca, che mira a indagare gli effetti longitudinali del modello di alternanza linguistica in uso nel contesto educativo indagato.

Il campione di Canazei: alcune considerazioni

Prima di procedere all'analisi dei dati, riteniamo opportuno riprendere brevemente alcune caratteristiche del campione in esame. I 23 bambini osservati,

di età compresa tra i 3 e i 4 anni al momento della prima rilevazione, risiedono nel territorio di Canazei, che sul piano sociolinguistico si caratterizza per una situazione di bilinguismo con una certa prevalenza dell'italiano nell'uso quotidiano.

La raccolta delle biografie linguistiche dei bambini, riportate nel capitolo precedente, evidenzia che in realtà nel tessuto familiare di molti di loro vi sono tracce di contatto con il ladino, se non per mezzo dei genitori, perlomeno attraverso altre figure come nonni, zii o amici di famiglia. Ne consegue che solo 6 bambini provengono da un contesto familiare esclusivamente italofono. In 7 casi, invece, il contesto familiare è ladinofono e quindi il ladino è fortemente presente nelle relazioni familiari attraverso i genitori o altre figure adulte. Vi sono poi 8 casi di bambini provenienti da un contesto familiare in qualche misura bilingue, dove uno dei genitori parla frequentemente ladino in casa. Il campione rispecchia, infine, un'altra caratteristica sociolinguistica del territorio di Canazei, ossia la presenza di una percentuale significativa di persone con cittadinanza non italiana, dovuta alla forte attrattività turistica della zona; il campione include dunque 2 bambini che provengono da un contesto migratorio, che li colloca in una situazione acquisizionale diversa, in quanto nessuna delle due lingue presenti nel territorio corrisponde alla loro L1 e si trovano perciò in condizione di apprendenti di una duplice L2.

A eccezione del caso dei bambini stranieri, che avremo modo di discutere, in realtà i dati raccolti non sembrano avvalorare l'ipotesi che il contesto familiare di provenienza influenzi in modo determinante e univoco i comportamenti degli apprendenti osservati nell'ambiente educativo bilingue; questa componente interagisce infatti con numerose altre variabili, che nel loro insieme possono dare spiegazione delle reazioni verbali e non verbali dei bambini durante una specifica situazione. Per tale ragione i dati illustrati in questo capitolo non vengono presentati sulla base del fattore «contesto familiare»; pur tenendo presente questa variabile, si proporrà un'analisi d'insieme, corroborata da esemplificazioni e comparazioni tra bambini diversi provenienti dalla molteplicità dei contesti succitati.

I momenti di transizione linguistica

In questa sezione discutiamo alcuni dati provenienti dalle rilevazioni di Canazei che possono aiutare a far luce sulla prima domanda di ricerca, che focalizza l'attenzione sui momenti di transizione da una lingua all'altra (dall'italiano al ladino e viceversa), indagando l'eventuale influsso della commutazione di codice sulle reazioni dei bambini a livello comunicativo, linguistico o relazionale.

Dall'analisi dei dati nel loro complesso non sono emerse correlazioni dirette tra la commutazione di codice a cadenza quindicinale e i comportamenti verbali e non verbali del gruppo. La maggior parte dei bambini osservati, infatti, ha manifestato un profilo comunicativo, linguistico e relazionale mediamente costante, influenzato piuttosto in alcuni momenti da altre variabili, che avremo modo di indagare nel corso del capitolo. A titolo esemplificativo, nella prima parte di questa sezione prenderemo in esame quattro bambini provenienti da contesti familiari diversi, allo scopo di evidenziare come i comportamenti di apprendenti con profili profondamente differenti tra loro non risultino direttamente influenzati dalla commutazione di codice.

L'analisi longitudinale ha consentito tuttavia di individuare cinque casi in cui la transizione linguistica sembra aver determinato un influsso, perlopiù negativo, nei comportamenti dei bambini. Nella seconda parte di questa sezione, dunque, si discuteranno tre di questi casi allo scopo di indagare più da vicino gli effetti della commutazione di codice in questi apprendenti.

Il caso di 1B, una bambina proveniente da un contesto familiare ladinofono

La bambina che prendiamo in esame qui aveva 4 anni e 1 mese al momento delle prime rilevazioni. Dalla biografia linguistica si evince che proviene da un contesto familiare in cui entrambi i genitori usano quotidianamente il ladino nelle interazioni, sebbene durante il gioco libero la bambina utilizzi anche l'italiano. Le insegnanti la descrivono come un'alunna socievole, che ricerca il contatto sia con gli adulti sia con i compagni, tratto che appare costante sia nelle relazioni diadiche sia nel contesto sociale allargato.

Al termine dell'osservazione longitudinale, il rilevatore ha riportato il seguente commento complessivo nella scheda relativa a questa bambina, dal quale si evince che la commutazione di codice non sembra in questo caso costituire un ostacolo.

1B si è espressa prevalentemente in italiano in tutti i momenti di osservazione, ma ha dimostrato di comprendere molto bene il ladino, che emerge nelle sue produzioni soprattutto nelle settimane in cui l'insegnante si esprime in lingua ladina. In quelle occasioni si sono osservati svariati episodi di mescolanza o commutazione di codice da parte della bambina, pur trattandosi sempre di ripetizione di input forniti precedentemente dall'insegnante e non di produzioni autonome. Non si evincono cadute di *performance* della bambina nei momenti di transizione da una lingua all'altra. Anche il suo atteggiamento a volte un po' incerto nell'esprimersi, accompagnato spesso con il movimento

del corpo, rappresenta una costante lungo tutto l'arco delle rilevazioni. Anche il suo bisogno di collocarsi vicino all'insegnante, le sue richieste di attenzione da parte dell'adulto o dei compagni sembrano caratterizzare 1B in tutti i momenti osservati. Possiamo dunque concludere che la bambina presenta un profilo comunicativo piuttosto costante e alcuni suoi comportamenti non verbali (gestualità, ricerca del contatto con l'insegnante) non sembrano modificarsi nel momento di transizione.

A titolo esemplificativo, prendiamo ora in esame due episodi verificatisi rispettivamente durante l'ultima giornata di esposizione all'italiano (denominata «momento finale italiano» nelle schede di osservazione) e la giornata successiva, che si svolgeva in ladino (denominata «momento iniziale ladino»). Gli episodi, come si vedrà, si riferiscono a due attività di carattere multisensoriale analoghe, che rendono dunque le scene in larga misura comparabili. Confrontando le osservazioni del rilevatore, emerge che i comportamenti verbali e non verbali della bambina osservata non risultano cambiare in corrispondenza della concomitante commutazione di codice avvenuta tra il primo e il secondo episodio.

Episodio 1	
Contesto	Momento finale italiano. I bambini si trovano in intersezione. L'insegnante spiega l'attività, che consiste nell'assaggiare succo di lampone e di limone, per scoprirne le differenze, e coinvolge alcuni bambini nella preparazione delle bevande.
Osservazioni	Di seguito la descrizione dettagliata dell'interazione tra l'insegnante (I) e la bambina (1B). I: «E allora, [nome della bambina], perché ti piace il lampone?». 1B: «Perché [non udibile] piace tanto». I: «E perché ti piace tanto? Perché è...?». 1B: «Buono!». I: «Buono, do...». 1B: «Doce». I: «Dolce! Oh, adesso facciamo un altro esperimento». L'insegnante inizia a versare il succo di limone ai bambini; 1B tende il bicchiere verso di lei, come fanno anche altri alunni. La bambina poi si alza, mostra il bicchiere all'altra insegnante dicendo qualcosa di non udibile; questa fa cenno di assenso con la testa. La bambina osserva ora con attenzione l'insegnante, che sta versando il succo di limone, e attende il suo turno. Quando questo è giunto, le viene versato il succo. 1B: «A me mi piace». I: «Ti piace. Come il lampone?». 1B: [Annuisce]. I: «Perché ti piace il lampone? Perché è...». 1B: «Buono!». I: «Buono. E do...?». 1B: «Doce! E bianco» [rivolta a un altro bambino].

	<p>La bambina ora si alza in piedi verso l'insegnante, che non se ne accorge:</p> <p>1B: «Io dopo voglio ancora!».</p> <p>Dopo aver fatto assaggiare il succo a tutti i bambini, l'insegnante usa il pollice in alto o il pollice verso per chiedere loro se hanno apprezzato il succo. 1B è l'unica a rispondere con il pollice in alto.</p> <p>Le interazioni si svolgono esclusivamente in italiano e 1B si adegua al codice in uso senza manifestare fenomeni di mescolanza di codice. L'insegnante stimola un'interazione molto guidata, basata principalmente su domande che richiedono risposte brevi (domande sì/no o che prevedono una sola parola per la risposta, per esempio: «Ti piace?», «Com'è?»).</p> <p>1B risponde sempre verbalmente agli stimoli dell'insegnante e in varie occasioni si nota anche un atteggiamento proattivo, in cui è la bambina stessa ad aprire il canale comunicativo, sia con i compagni sia con le insegnanti. 1B si dimostra dunque partecipe e desiderosa di comunicare, sebbene dalle interazioni si possa notare che a questa spinta comunicativa non corrisponda sempre un riscontro da parte dei suoi interlocutori. Forse per tale motivo la bambina si alza spesso in piedi quando cerca di prendere la parola.</p>
--	---

Episodio 2	
Contesto	<p>Momento iniziale ladino.</p> <p>I bambini si trovano in intersezione e sono seduti sulle sedie in cerchio per prendere parte a un'attività multisensoriale. Al centro è disposto un tavolo con due brocche contenenti bevande diverse; i bambini a turno vengono bendati, assaggiano una bevanda e devono indovinarne il gusto.</p>
Osservazioni	<p>L'insegnante parla esclusivamente ladino e, quando chiede ai bambini chi desidera svolgere l'attività, 1B si propone subito alzandosi in piedi; prima ancora che l'insegnante termini la domanda, 1B aveva già alzato la mano, ma non viene notata subito. In attesa del proprio turno, 1B si alza in piedi in un paio di occasioni cercando di attirare l'attenzione dell'insegnante, che però la ferma per poter interagire con il compagno coinvolto nell'attività in quel momento. In un'occasione in particolare la bambina, con la mano alzata, cerca di aprire la conversazione in italiano, dicendo: «Maestra, lo sai che una volta...», ma l'insegnante la interrompe in ladino, invitandola a tornare al suo posto e a seguire l'attività. Giunto finalmente il suo turno, 1B è seduta sulla sedia bendata.</p> <p>I: «É ampomola o limon?» [È lampone o limone?]. 1B: «Lampon(e)». I: «Veste te l fenir?» [Lo vuoi finire?]. 1B: [Annuisce].</p> <p>Poco dopo, l'insegnante chiede al gruppo conferma circa la risposta data da una compagna.</p> <p>I: «É giust? Limon o ampomola?» [È corretto? Limone o lampone?]. 1B: [Alzandosi in piedi, sorridendo] «Limon!».</p> <p>Da questo episodio si evince innanzitutto che 1B, sul piano comunicativo, si dimostra partecipe e attenta. Il tipo di interazione, molto guidata e basata su domande a risposta chiusa, in generale non lascia molto spazio a interventi proattivi degli apprendenti, ma 1B risponde in modo pertinente e anche quando non è il suo turno cerca di aprire il canale comunicativo. In generale, si può notare un forte coinvolgimento della bambina nell'esperienza multisensoriale: appare attenta anche quando non è il suo turno, talvolta si alza in piedi per osservare meglio il compagno coinvolto in quel momento nell'attività.</p>

(segue)

	<p>A livello linguistico, la bambina dimostra di comprendere gli input in ladino, rispondendo verbalmente o non verbalmente in modo pertinente. Il codice linguistico utilizzato dalla bambina è certamente il ladino nella seconda parte, mentre nella prima risposta il rumore di fondo non consente di comprendere se 1B abbia detto «lampon» o «lampone». Nel primo caso saremmo di fronte a un tentativo di accomodamento di codice: eliminando la lettera finale in «lampone» la bambina avrebbe prodotto una parola che, seppur non corretta, dimostra consapevolezza della struttura morfologica delle parole ladine, che spesso terminano per consonante.</p>
--	--

Il caso di 1K, una bambina proveniente da un contesto familiare italofono

Prendiamo ora in esame il caso di una bambina di 3 anni e 9 mesi al momento delle prime rilevazioni che si trova immersa in un contesto familiare italofono. Dalla ricostruzione della biografia linguistica è emerso che tutti i membri del nucleo familiare, incluso il padre ladinofono, utilizzano esclusivamente l'italiano nelle interazioni quotidiane; fanno eccezione i momenti in cui sono presenti i nonni paterni, grazie ai quali la bambina ha appreso alcune costruzioni linguistiche del ladino. Le insegnanti riportano osservazioni molto positive sulla dimensione relazionale, descrivendo 1K come una bambina socievole e propositiva nelle relazioni con gli adulti e i compagni, sia nelle relazioni diadiche sia in un contesto sociale allargato.

A conclusione dell'osservazione longitudinale, il rilevatore sintetizza in questo modo quanto emerso in tutti gli episodi analizzati.

In generale, 1K utilizza esclusivamente l'italiano in tutti gli episodi, a prescindere dal fatto che in quel momento la lingua in uso sia l'italiano o il ladino. La bambina risulta molto attiva linguisticamente e non si nota una diminuzione del grado di partecipazione in corrispondenza della commutazione di codice. Appare forse leggermente più attiva nei momenti d'uso della lingua italiana, ma va ricordato che di 1K abbiamo a disposizione due rilevazioni su tre nelle giornate di attività in ladino, a causa di un'assenza della bambina. Si nota invece che l'alunna interloquisce di più a seconda dell'interlocutore (in particolare, un bambino figlio di amici di famiglia) e del suo interesse per l'argomento in questione.

Considerate queste conclusioni da parte del rilevatore, prendiamo ora in esame due episodi osservati rispettivamente nel «momento finale italiano» e nel «momento iniziale ladino». In questo caso i due episodi, pur nella loro diversità, riportano situazioni di interazione spontanea tra l'insegnante e gli apprendenti. Risulta interessante notare che in entrambe le situazioni la bambina manifesta

un profilo comunicativo costante, basato sull'uso dell'italiano e su un grado di partecipazione elevato.

Episodio 3	
Contesto	Momento finale italiano. I bambini si trovano in intersezione, seduti attorno ai tavoli, in attesa di poter recarsi a giocare nell'angolo preferito. L'insegnante si rivolge in italiano a ciascuno, chiedendogli dove vuole andare a giocare; gli alunni rispondono a volte verbalmente o, più spesso, semplicemente indicando il luogo con il dito.
Osservazioni	1K è la prima bambina a cui l'insegnante si rivolge e risponde prontamente «Nell'angolo morbido», recandosi poi nello spazio prescelto. Mentre l'insegnante è impegnata nella conversazione con altri bambini, 1K torna indietro, interrompendola per chiedere: «E tutti i peluche dove sono, maestra?». L'insegnante risponde che sono nascosti, invitando la bambina a cercarli. 1K reagisce con entusiasmo, sorridendo, saltellando sul materasso e cominciando la ricerca. Da questo breve episodio si evince che la bambina si trova a suo agio nella situazione educativa anche in riferimento al codice linguistico in uso: rispetto ad altri compagni, infatti, 1K è tra i pochi che non solo risponde verbalmente alla richiesta dell'insegnante, ma si colloca anche in posizione proattiva, ponendo una domanda non sollecitata. L'analisi del linguaggio non verbale rivela, inoltre, uno stato di serenità e una partecipazione attiva della bambina nel momento del gioco libero.

Episodio 4	
Contesto	Momento iniziale ladino. I bambini si trovano in intersezione, seduti in cerchio sulle sedie. Si tratta di un momento di conversazione libera tra l'insegnante e i bambini, che in questo episodio parlano dei loro animali preferiti. L'interazione dovrebbe svolgersi in ladino, ma di fatto tutti gli alunni coinvolti utilizzano l'italiano.
Osservazioni	In questo episodio la conversazione si concentra sul racconto di un compagno, che parla del suo incontro con una tartaruga che gli «mangiava i diti». 1K ascolta attenta il racconto. L'insegnante interviene per coinvolgere gli altri bambini, chiedendo loro se credono davvero che le tartarughe mangino le dita. 1K risponde prontamente, ridendo: «No, non mangiano il dito!». Da questo momento i bambini iniziano a parlare tra di loro e non è possibile captare i singoli enunciati. 1K non è sempre ripresa dalla telecamera, ma quando lo è la vediamo interagire con il compagno seduto vicino a lei. In alcuni momenti la sentiamo ridere. Da questo breve episodio si evince che la bambina, come del resto i suoi compagni coinvolti nell'interazione, non avverte la transizione linguistica, continuando a utilizzare l'italiano come codice comunicativo, mantenendo una posizione attiva nella conversazione. L'analisi del linguaggio non verbale rivela, inoltre, uno stato di serenità e un'elevata partecipazione della bambina durante lo scambio conversazionale.

Il caso di 1R, un bambino proveniente da un contesto familiare bilingue

Il bambino su cui ci soffermiamo ora aveva 3 anni e 7 mesi nel momento in cui è iniziato il progetto. La biografia linguistica rivela che proviene da un

CAPITOLO 5

Conclusioni e implicazioni per l'educazione bilingue prescolare

In questo capitolo conclusivo riprenderemo alcuni risultati della ricerca allo scopo di porne in evidenza le possibili ricadute dal punto di vista della linguistica educativa. Nel corso della discussione si avvanzeranno alcune proposte di nuove piste di ricerca e implicazioni glottodidattiche che possano risultare d'interesse non solo per gli operatori scolastici dello specifico contesto locale in cui la ricerca si è svolta, ma anche, e più in generale, per coloro che a diverso titolo si occupano di educazione bilingue in ambito prescolare. Le proposte contenute nel capitolo sono da intendersi, più che come una conclusione «deterministica» della ricerca, come un possibile punto di partenza per ulteriori sperimentazioni, nonché come un contributo al dibattito scientifico sui modelli di educazione bilingue di matrice eteroglossica.

Gli esiti della ricerca: uno sguardo d'insieme

Nei capitoli terzo e quarto abbiamo proposto una disamina dettagliata degli esiti delle rilevazioni effettuate nelle scuole di Canazei e Pera. La ricchezza dei dati raccolti, le peculiarità sociolinguistiche e didattiche di ciascuna realtà educativa, nonché la varietà di profili dei singoli bambini coinvolti nella ricerca rendono complesso giungere a conclusioni nette basate su logiche deduttive del tipo «se... allora...». Tuttavia, giunti al termine di questa monografia, riprendendo le tre domande di ricerca siamo in grado di individuare alcune linee di tendenza e aspetti ricorrenti osservati nel corso delle rilevazioni.

Per quanto concerne i momenti di transizione da una lingua a un'altra, in nessuno dei due campioni si sono osservate correlazioni generalizzate tra il

cambio «istituzionale» di codice e un eventuale mutamento dei comportamenti verbali e non verbali dei bambini. Nella maggior parte dei casi, infatti, il profilo comunicativo, linguistico e relazionale degli apprendenti risultava piuttosto costante indipendentemente dalla lingua in uso in un dato momento. Per esempio, le preferenze nell'uso di una lingua da parte di alcuni alunni sono risultate spesso talmente radicate da non essere minimamente intaccate dal cambio di codice; questo fenomeno è apparso con evidenza a Canazei, dove la maggior parte dei bambini continuava a utilizzare l'italiano anche quando avveniva il passaggio al ladino, indipendentemente dal loro *background* linguistico. In un gruppo di apprendenti, invece, si sono osservati effettivi cambiamenti nel grado di partecipazione durante alcuni momenti di transizione e non altri. L'analisi contestuale dei singoli episodi comunicativi suggerisce che a influire sul comportamento verbale e non verbale di questi bambini possano essere state variabili diverse dal mutato codice linguistico; questi fattori, ampiamente discussi nei capitoli precedenti, saranno sintetizzati qui più avanti.

Nonostante queste linee di tendenza generali, l'analisi longitudinale ha consentito anche di identificare alcuni casi in cui la transizione linguistica sembra aver provocato un effetto negativo ricorrente nei comportamenti di alcuni bambini. Nel campione di Canazei i casi individuati risultano 5 su 23, mentre nel campione di Pera 2 su 11. Ne consegue, dunque, che nel complesso circa il 20% dei bambini osservati sembra risentire in qualche misura del cambio di codice. Sul piano quantitativo, il dato non ci sembra trascurabile. Rientrano in questo gruppo apprendenti in situazione di vulnerabilità dovuta a un potenziale ritardo del linguaggio, difficoltà relazionali o *background* migratorio, ma anche alcuni bambini che, stando alle biografie linguistiche e alle dichiarazioni delle insegnanti, non presentavano criticità pregresse.

In riferimento a questi casi, è opportuno chiedersi se tali difficoltà si possano ritenere transitorie o se, piuttosto, tendano a persistere nel tempo. La domanda è complessa e la nostra ricerca offre risposte parziali, in quanto solo il campione di Canazei è stato osservato nell'arco di due annualità. I dati raccolti suggeriscono, a ogni modo, che i bambini con *background* migratorio tendevano a progredire rapidamente nell'apprendimento dell'italiano nell'arco dei due anni, mentre nelle loro produzioni non compariva ancora il ladino, se non in forma di linguaggio prefabbricato sollecitato dall'insegnante. Negli altri casi gli esiti non sono univoci: alcuni bambini hanno dimostrato un miglioramento delle capacità di adattamento all'alternanza di codice, mentre in altri non si sono evidenziate evoluzioni nei comportamenti verbali e non verbali rispetto a quanto rilevato nell'annualità precedente. Dalla ricerca emerge comunque in modo molto chiaro il valore dell'osservazione strutturata e sistematica per comprendere il profilo dei singoli apprendenti, in modo da poter individuare

anche segnali di fragilità più complessi e compatibili con eventuali disturbi di carattere comunicativo, linguistico o cognitivo. In effetti, proprio grazie alle rilevazioni effettuate si sono potuti identificare e osservare più da vicino alcuni apprendenti che rientrano in queste casistiche.

Dobbiamo concludere, dunque, che non tutti i bambini vivono la transizione linguistica nello stesso modo; alcuni di loro manifestano tempi più lunghi di sintonizzazione e adattamento al codice in uso in quel momento e beneficerebbero senza dubbio di forme di supporto e accompagnamento maggiore nel passaggio da un codice all'altro. La variabilità dei profili dei bambini osservati e delle loro evoluzioni nell'arco del biennio sperimentale suggerisce che tali strategie di supporto non vadano intese come misure temporanee, bensì come accorgimenti metodologici da implementare sistematicamente nel percorso di educazione bilingue prescolare. Come ciò possa realizzarsi concretamente sarà oggetto di discussione del prossimo paragrafo.

L'osservazione longitudinale dei bambini suggerisce inoltre che, al di là dei momenti di transizione, non sussista neanche una relazione diretta tra i comportamenti verbali e non verbali del singolo apprendente e la lingua utilizzata nell'arco dei quindici giorni previsti dal modello di alternanza linguistica. In altri termini, i dati raccolti non supportano l'idea che alcuni apprendenti siano più o meno partecipativi e comunicativi solo sulla base della lingua in uso in quel momento. Piuttosto, l'analisi contestuale dei numerosi episodi comunicativi individuati ha reso evidente il complesso intreccio di fattori che possono influenzare i comportamenti di un bambino in una data situazione.

Come si ricorderà, la ricerca ha preso in esame sia momenti di interazione spontanea durante il gioco libero sia momenti di interazione progettata durante le attività educative. Vediamo, dunque, quali linee di tendenza sono state individuate in queste due situazioni. Per quanto riguarda i momenti di gioco libero, durante i quali i bambini scelgono liberamente quale codice linguistico utilizzare nel relazionarsi con i compagni, i dati raccolti a Canazei e Pera riflettono in modo piuttosto chiaro i diversi scenari sociolinguistici dai quali provengono gli apprendenti osservati.

I bambini di Canazei, realtà prevalentemente italoфона, tendevano a impiegare l'italiano nelle interazioni spontanee con i compagni, a prescindere dal loro retroterra italoфона, ladinoфона o bilingue. Il predominio sociolinguistico dell'italiano fuori dalla scuola sembra dunque riprodursi anche nelle interazioni dei bambini nel contesto scolastico. Ciò nonostante, i numerosi fenomeni di accomodamento, *transfert* linguistico e commutazione di codice rilevati negli apprendenti provenienti da un contesto familiare ladinoфона (ma anche, seppur in misura molto minore, negli apprendenti italoфона) testimoniano la vitalità, seppur celata, del ladino nel loro repertorio plurilingue in costruzione.

Nei bambini di Pera, realtà prevalentemente ladinafona, si è osservata in generale una maggiore presenza del ladino nelle interazioni spontanee degli apprendenti bilingui. In molti episodi di interazione spontanea tra pari si è notata una maggiore flessibilità dell'uso delle due lingue da parte dei bambini. Alcuni apprendenti, infatti, hanno dimostrato una notevole abilità nel sintonizzarsi con i singoli interlocutori, scegliendo il codice ritenuto più adeguato al contesto e al parlante, anche all'interno dello stesso scambio comunicativo.

In sintesi, dunque, la situazione di Pera non è esattamente speculare a quella di Canazei: pur essendo il ladino molto diffuso nel territorio, l'italiano mantiene il proprio prestigio sociale di lingua nazionale e questo rapporto tra le due lingue sembra riflettersi nelle interazioni dei bambini ladinafoni, che, a differenza di quanto avveniva a Canazei, non «impongono» quasi mai il ladino nelle loro interazioni spontanee, ma fanno un uso flessibile di entrambe le lingue sulla base del contesto e dell'interlocutore.

In riferimento alle attività educative, durante le quali è l'insegnante a scegliere il codice linguistico da utilizzare, cercando di mantenerlo nel corso di tutta l'attività, le rilevazioni effettuate hanno consentito di comprendere come la lingua in uso in un dato momento sia solo uno dei numerosi fattori contestuali che interagiscono tra loro, influenzando poi sui comportamenti verbali e non verbali degli apprendenti. Dall'analisi degli episodi comunicativi relativi ai due campioni sono emersi, in particolare, due ordini di fattori che sembrano determinanti nell'interpretazione dei comportamenti dei bambini osservati.

La prima tipologia di variabili è di natura comunicativa, cioè legata alla *configurazione interazionale* che si viene a creare tra le persone coinvolte nell'interazione. La *numerosità degli interlocutori*, in particolare, ha effetti sul tipo di partecipazione (proattiva o reattiva) di alcuni bambini, soprattutto quando è in uso la lingua da loro meno conosciuta. Si è osservato, per esempio, che alcuni apprendenti risultavano più comunicativi durante le interazioni diadiche con l'adulto o con un compagno, mentre apparivano più silenziosi nelle attività svolte in gruppo. Questa tendenza è emersa con evidenza nel momento del tempo-cerchio mattutino, durante il quale molti bambini si esprimevano solo se interpellati, manifestando così un atteggiamento comunicativo reattivo. Durante l'appello è consuetudine delle insegnanti chiamare per nome i bambini, invitarli a segnalare verbalmente la loro presenza e porre loro una domanda (per esempio indicare il colore o l'animale preferito). In queste situazioni sia a Canazei sia a Pera si è osservata la tendenza di alcuni apprendenti a ripetere la risposta del compagno, senza offrire contributi significativi alla conversazione, soprattutto quando la lingua in uso era il ladino. Questo fenomeno, oltre a essere indice di una scarsa partecipazione attiva di alcuni bambini, pone l'attenzione sul tipo di input fornito dall'adulto, aspetto su cui ci concentreremo più avanti.

Potrebbe infatti trattarsi di una strategia di *priming*, ossia di una tendenza a riutilizzare le strutture dell'interlocutore precedente, tipica di alunni con scarsa autonomia in ladino.

Un'altra variabile interazionale emersa piuttosto chiaramente dalle rilevazioni è la *disponibilità dell'interlocutore* a tenere aperto il canale comunicativo e a «nutrire» la conversazione. Per quanto riguarda le interazioni tra l'insegnante e gli apprendenti, si sono potuti osservare episodi in cui, grazie al supporto linguistico dell'adulto (o, più sporadicamente, dei compagni), i bambini più in difficoltà riuscivano a offrire un contributo significativo alla conversazione; viceversa, in altri momenti l'insegnante, impegnata nella gestione dell'attività educativa, non ha colto i tentativi spontanei di comunicazione da parte di alcuni apprendenti, non riuscendo così a valorizzarne il contributo proattivo. Per quanto concerne, invece, le interazioni tra pari, si è osservato che non sempre i bambini sono disponibili a sostenere i compagni con difficoltà linguistiche, fenomeno che si è potuto rilevare in riferimento non solo agli apprendenti con *background* migratorio, ma anche ai compagni non ladinofoni. La disponibilità degli interlocutori rappresenta dunque un altro fattore interazionale da tenere nella massima considerazione, in quanto contribuisce all'inclusione dei bambini più fragili negli scambi comunicativi.

La seconda tipologia di variabili riguarda invece il *processing* linguistico, in particolare il carico di elaborazione linguistica e cognitiva che l'input offerto dall'adulto determina nel bambino, soprattutto quando la lingua in uso è il ladino (ma un discorso analogo può essere fatto per l'utilizzo dell'italiano rivolto agli apprendenti con *background* migratorio). Il grado di partecipazione dei bambini all'attività educativa in corso sembra dipendere anche da questa variabile, il che non stupisce, se si ricorda che il ladino si configura come una L2 per molti bambini (e in misura ancora maggiore a Canazei). Analizzando le relazioni tra gli input dell'insegnante e le reazioni dei bambini con diversi repertori linguistici, si è osservato che il loro diverso grado di partecipazione era interpretabile anche alla luce delle seguenti caratteristiche dell'input dell'insegnante e dell'output richiesto agli apprendenti.

- *Quantità di parlato dell'adulto*, che in alcuni casi risultava eccessivo, lasciando poco spazio ai contributi dei bambini; soprattutto durante le interazioni con il gruppo di Pera, a maggioranza ladinofona, l'insegnante non risultava sempre attenta alle esigenze degli apprendenti che si avvicinavano al ladino come L2. Questo richiama l'importanza delle strategie di adattamento dell'input orale, che approfondiremo nella prossima sezione.
- *Multimodalità*, intesa come uso di più codici, verbali e non verbali, in modo strategico per favorire la comprensione e la comunicazione. Una ridotta mul-

timodalità è emersa talvolta sia nell'input dell'insegnante, che non sempre accompagnava il parlato con adeguate strategie non verbali di supporto, sia, ancora più frequentemente, nelle richieste di output rivolte ai bambini; la loro partecipazione, infatti, aumentava o diminuiva anche a seconda del grado di multisensorialità e coinvolgimento corporeo delle attività.

- *Aggancio a un contesto immediato*, dato che risultavano più efficaci le attività in cui si richiedeva al bambino di agganciarsi a una situazione immediata (per esempio descrivere insieme all'adulto un'immagine, esprimere le proprie sensazioni dopo aver assaggiato qualcosa), mentre si generavano difficoltà comunicative quando la richiesta non era legata al «qui e ora», determinando così un forte carico cognitivo (per esempio ricordare i passaggi di un'attività educativa realizzata la settimana precedente o raccontare le attività svolte durante il fine settimana). L'aggancio a un contesto immediato, tuttavia, deve coniugarsi con una richiesta cognitiva adeguata; si è osservato, per esempio, che alcune attività, per quanto legate a un input immediato (un'immagine, una storia, ecc.), richiedevano l'attivazione di numerose abilità, generando di conseguenza una riluttanza alla partecipazione da parte di alcuni bambini.
- *Significatività dell'input*, con riferimento in particolare agli episodi in cui le richieste dell'insegnante apparivano slegate dal contesto immediato in cui si stava realizzando la comunicazione con il bambino. L'esempio relativo all'appello accennato sopra rientra in questa casistica.

Possiamo dunque affermare che un esito importante della ricerca consiste nell'aver identificato in modo empirico, attraverso l'analisi di un numero elevato di episodi comunicativi, alcuni *cluster* di variabili che producono effetti sui comportamenti verbali e non verbali di bambini esposti a un determinato modello di educazione bilingue, soprattutto quando la lingua in uso si configura in realtà come L2 per un numero considerevole di apprendenti.

Riflessioni e nuove piste di ricerca

Dal punto di vista della linguistica educativa, gli esiti della ricerca da noi condotta offrono anche spunti di riflessione sulla natura, sulla strutturazione e sull'implementazione di modelli di educazione bilingue prescolare efficaci. Si ricorderà, infatti, che la ricerca nacque originariamente proprio dalle preoccupazioni delle insegnanti circa la validità del modello di alternanza linguistica adottato, alla luce del mutato scenario sociolinguistico e educativo (si veda il primo capitolo). Sebbene lo scopo della ricerca non consistesse nel validare/confutare questo modello, i dati raccolti hanno messo in luce la distanza che in

alcuni momenti veniva a crearsi da un lato tra il modello glottodidattico attuato e dall'altro tra le effettive pratiche linguistiche e modalità di apprendimento dei bambini.

In particolare, vorremmo concentrare la discussione su due aspetti emersi con una certa evidenza: il rapporto tra le lingue e la partecipazione sociale degli apprendenti. Riguardo al primo aspetto, le rilevazioni hanno evidenziato una generale flessibilità con cui i bambini tendono a usare le due lingue, a seconda dei contesti, dei bisogni e dell'interlocutore, che non trova però corrispondenza e sostegno nella sistematica alternanza quindicinale tra i due codici prevista dal modello glottodidattico. In merito al secondo aspetto, la ricerca ha rilevato che 1 bambino su 5 è a rischio di esclusione educativa a causa di un complesso intreccio di fattori personali (atteggiamenti, ritardi dello sviluppo, *background* migratorio, ecc.) e contestuali (*in primis* il supporto linguistico e metodologico dell'adulto).

In questa sezione conclusiva avanziamo, dunque, alcune proposte di possibili ulteriori piste di ricerca sperimentale che potrebbero contribuire a rispondere a queste potenziali criticità del modello di alternanza linguistica e che riteniamo possano offrire spunti di riflessione non solo agli operatori scolastici locali, ma anche a chi opera in altri contesti di educazione bilingue.

Integrare le lingue

«Quale lingua vi piace di più? L'italiano o il ladino?», chiede l'insegnante. «A me l'italiano. Non capisco niente in ladino», risponde un bambino monolingue italofono, a cui fanno eco alcuni compagni. «Anche a me l'italiano», risponde una bambina ladinafonica. Visibilmente stupita, l'insegnante replica: «Dici davvero o mi prendi in giro?». Alla risposta affermativa della bambina, l'insegnante aggiunge in tono scherzoso: «D'accordo, allora mi raccomando: non parlarci in ladino nelle giornate dell'italiano!».

Questo breve episodio, registrato in una delle scuole che hanno partecipato alla ricerca, introduce a un tema molto complesso e ricco di sfaccettature, ossia il rapporto tra le *rappresentazioni delle lingue* che costruiscono i bambini da un lato e quelle proposte dal sistema scolastico dall'altro. Talvolta, come accade in questo caso, le due rappresentazioni non coincidono. Da una parte, infatti, c'è una scuola che garantisce pari opportunità di esposizione all'italiano e al ladino, separando le due lingue in modo puntuale secondo il modello dell'alternanza linguistica quindicinale e cercando di promuovere l'apprendimento bilanciato di entrambe; dall'altra ci sono alcuni bambini che si stanno costruendo la propria immagine delle lingue a cui sono esposti, stabilendo così

la loro lingua preferita, con esiti non scontati, perché influenzati dal complesso intreccio di esperienze, emozioni e relazioni che gli apprendenti associano a ciascun codice. L'immagine del bilingue bilanciato, che padroneggia in egual misura entrambe le lingue senza alcuna preferenza individuale, a cui sembra tendere la scuola (come accade, del resto, nella maggior parte dei modelli di educazione bilingue più diffusi, come abbiamo visto nel primo capitolo), non trova corrispondenza nelle pratiche comunicative dei bambini bilingui, che invece non solo esprimono preferenze per le lingue che stanno imparando, ma, come si è avuto modo di discutere ampiamente nei capitoli precedenti, fanno un uso flessibile, dinamico e integrato dei due codici.

La complessità e la dinamicità delle pratiche comunicative non riguardano solo i bambini, ma anche le insegnanti bilingui, come si evince da queste riflessioni riportate da una rilevatrice bilingue a seguito di un colloquio con un'insegnante di Pera, anch'essa bilingue.

[L'insegnante] aggiunge che lei con il gruppo dei medi fa sempre molta fatica a rispettare il codice italiano, perché sono talmente tanti i bambini ladino-foni che si rivolgono a lei e al gruppo in ladino che a volte si accorge di passare automaticamente al ladino in modo del tutto spontaneo. Confermo, in effetti, che l'insegnante spesso risponde in ladino ad alcuni bambini che le parlano in quella lingua anche durante il tempo-scuola dell'italiano, soprattutto nei rapporti interpersonali. Rifletto poi sul fatto che, mentre stiamo dialogando, io e l'insegnante parliamo ladino e i bambini ci sentono. La settimana però è quella in cui dovremmo usare l'italiano. Mi chiedo quanto anche questo influisca sull'efficacia del modello educativo. Come parlano le insegnanti tra loro nel corso del tempo-scuola?

Sulla scorta di queste considerazioni, occorre chiedersi se un buon modello di educazione bilingue non debba tendere, più che alla netta separazione delle lingue, alla loro *integrazione* nelle attività educative. Questa prospettiva trova fondamento scientifico nella visione eteroglossica del bilinguismo, a cui però (come abbiamo visto nel primo capitolo) non corrisponde ancora una solida tradizione sperimentale. Nell'ambito delle scuole dell'infanzia ladine essa non implicherebbe necessariamente l'abbandono dell'alternanza linguistica quindicinale, che, occorre ricordarlo, è frutto di un lungo percorso di riflessione intrapreso dalle figure educative locali e che contribuisce a garantire un'adeguata esposizione dei bambini a entrambi i codici secondo una modalità immersiva. Si tratterebbe piuttosto di interrogarsi su come sia possibile «far dialogare» le due lingue nelle attività educative, così come esse «dialogano» internamente alla persona bilingue, promuovendo strategie di *translanguaging* (García e

Otherguy, 2019). Da questo punto di vista, quindi, la finalità a cui l'educazione bilingue dovrebbe tendere non è lo sviluppo di abilità separate nelle due lingue, ma di una *competenza plurilingue*, perché

la finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la «padronanza» di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il «parlante nativo ideale». La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto (QCER, 2001, sezione 1.3).

Come il bilingue non è la somma di due monolingui, così la competenza plurilingue non è l'accumulazione di due competenze distinte in due o più lingue, bensì la loro integrazione, che si esplica nella costruzione di un unico repertorio linguistico ricco e composito. Questa osservazione è di estrema rilevanza nel contesto della nostra ricerca, se consideriamo che le due scuole prese in esame hanno all'attivo anche esperienze pluriennali di accostamento all'inglese e al tedesco, le quali devono trovare il loro posto nel repertorio linguistico che i bambini stanno sviluppando.

Abbiamo voluto proporre una citazione tratta dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), in quanto riteniamo che possa costituire un valido strumento anche nel contesto dell'educazione bilingue prescolare. Pur non essendo stato elaborato specificamente per quest'ambito, il QCER abbraccia una visione della competenza plurilingue e pluriculturale di estremo interesse per chi si occupa di educazione bilingue anche in tenera età. Alcune delle scale di descrittori elaborate nel volume complementare del 2020 (QCER-VC) offrono poi, con i dovuti adattamenti, una possibile direzione per promuovere l'integrazione tra le lingue anche nel curriculum prescolare. Sarebbe dunque opportuno avviare un progetto di ricerca finalizzato a indagare i possibili apporti del QCER all'educazione bilingue prescolare. Nella nostra visione, per esempio, il progetto educativo delle scuole dell'infanzia prese in esame dovrebbe poter contemplare due nuove finalità desunte dal QCER che discuteremo di seguito, a partire dalle quali individuare poi obiettivi concreti da sottoporre a verifica sperimentale.

Promuovere la competenza plurilingue e pluriculturale

Per favorire in modo esplicito lo sviluppo di questa competenza nel contesto prescolare si potrebbe prendere spunto da alcuni descrittori forniti dal QCER-VC per i livelli elementari, ma anche, e in misura più estesa, dal *Quadro*