

UPI
UNIVERSITY
PRESS ITALIANE

Opera sottoposta a peer review secondo
il protocollo UPI - University Press Italiane

Impaginazione
Verena Papagno

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2016.

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm,
le fotocopie e altro), sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-807-5 (print)
ISBN 978-88-8303-808-2 (online)

EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste
eut@units.it
<http://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

Sconfinamenti

Intercultura in area transfrontaliera
tra protocolli e pratiche

Roberta Altin
Flavia Virgilio

sommario

7	Introduzione	69	6. Protocolli e pratiche di inte(g)razione
	PARTE PRIMA	69	6.1 <i>Diversi da chi?</i> I protocolli per una Scuola Buona
	Roberta Altin	71	6.2 Il protocollo: una carta d'identità?
11	1. Muoversi sul campo	78	6.3 Incrociare gli sguardi: tra protocolli e pratiche
15	2. Mobilità sul confine e del confine	83	7. Lingue della scuola, scuola delle lingue
19	2.1 Vecchie e nuove minoranze	83	7.1 Scuole e lingue di confine
22	2.2 Mobilità tra vari confini	85	7.2 Il confine: un ambiente di apprendimento per le lingue
24	2.3 Genealogie migratorie	90	7.3 <i>Multiliteracies</i> : l'apprendimento linguistico tra formale e informale
31	3. Territorio agito: mappe, identità, visioni	93	8. Cittadinanze di confine
31	3.1 <i>Social mapping</i>	93	8.1 A scuola di cittadinanza
36	3.2 Luoghi 'comuni'	95	8.2 Riconoscere le lingue e le cittadinanze a scuola
37	3.3 Lingue e luoghi incorporati	97	8.3 Confini delle cittadinanze
42	3.4 Identità e visioni plurime	105	Conclusioni
53	4. Pratiche di costruzioni identitarie mobili	109	Bibliografia
53	4.1 Agire tra i confini		
57	4.2 Educare alla 'superdiversità'		
	PARTE SECONDA		
	Flavia Virgilio		
63	5. Confini dell'educazione: sfide per educare alle nuove cittadinanze		

Introduzione

Nei paesi privi di cultura o timorosi di non averne c'è un ministro della cultura.
E comunque cos'è la cultura? In certi posti è il modo in cui si suonano i tamburi,
in altri è come ci si comporta in pubblico,
e in altri ancora è soltanto il modo in cui si cucina.
Che c'è dunque da conservare in queste cose?
Non è forse vero che la gente se le inventa strada facendo,
se le inventa via via che ne ha bisogno?

J. Kinkaid, *Un posto piccolo*

Il lavoro di cui questa pubblicazione è il risultato è stato un lavoro di confine in molti sensi.

In primo luogo il campo di ricerca, collocato a cavallo del confine tra Italia e Slovenia, ha costretto i ricercatori a continui sconfinamenti e attraversamenti fisici di territori confinari.

In secondo luogo l'eterogeneità e l'interdisciplinarietà dell'équipe di ricerca ha messo i ricercatori di fronte alla necessità di riflettere sui confini di carattere disciplinare e metodologico che strutturano i diversi campi di studio e di lavoro.

Il tema delle identità, trsguardato attraverso i costrutti dell'intercultura e del plurilinguismo, e analizzato alla luce degli apporti teorici dell'antropologia, della pedagogia e della linguistica è stato concretamente analizzato nel modo in cui "la gente se lo inventa strada facendo, se lo inventa via via che ne ha bisogno".

In particolare la parte di ricerca condotta dall'équipe dell'Università di Udine, incrociando gli sguardi dell'antropologia e della pedagogia, e focalizzando il confine tra i processi di integrazione che nascono e crescono tra il *dentro* e il *fuori* la scuola, ha voluto indagare il modo con cui le appartenenze culturali, le identità linguistiche e le prassi comunicative delle nuove generazioni sono modellate dai contesti eterogenei di un'area di confine. In altre parole, si è cercato di portare alla luce le modalità con cui, attraverso gli incontri e i confronti, a cavallo dei confini maturano senso di cittadinanza e capacità di *agency*. E lavorando sul confine ciò che emerge è il tema dello sconfinare. Dentro e fuori la scuola, tra gruppi di minoranza e di maggioranza, tra gli usi di diverse lingue, tra i diversi sistemi scolastici, tra le generazioni, lo sconfinare è la cifra caratteristica dell'area geografica indagata.

Le due parti in cui è strutturato il lavoro articolano sotto due prospettive differenti il tema del diventare cittadini in un contesto globalizzato: da una parte il ruolo dei contesti informali, di cui parla Roberta Altin con taglio antropologico; dall'altra il ruolo della scuola, di cui parla Flavia Virgilio con taglio pedagogico.

Ciò che accomuna le due parti è l'approccio etnografico incrociato con la metodologia della ricerca azione e un'attenzione alla dimensione riflessiva e autoriflessiva dell'etnografia, che costituisce il principale apporto positivo che essa può dare a insegnanti e educatori.

Parte Prima

Roberta Altin

1. Muoversi sul campo

Questa pubblicazione riporta l'esito finale di una ricerca triennale condotta all'interno del progetto "EDUKA - Educare alla diversità" con dati etnografici raccolti nell'area transfrontaliera Italia-Slovenia in contesti scolastici e informali dove le minoranze 'storiche' convivono ormai da parecchi anni a fianco delle 'nuove' minoranze, frutto di più recenti migrazioni. Capofila di EDUKA è stato l'Istituto di ricerca SLORI che ha coordinato un'ampia rete transfrontaliera di partner in una ricerca comparativa finanziata dal programma Interreg per la cooperazione tra Italia e Slovenia¹. I dati raccolti sul campo negli anni 2012, 2013 e 2014 erano parte della specifica azione di ricerca qualitativa all'interno del progetto "EDUKA- Educare alla diversità" che, nel suo complesso, ha indagato l'eterogeneità composta da vecchie e nuove minoranze dislocate in diversi contesti di una vasta area confinaria. Il comitato scientifico del progetto era composto dallo SLORI - Istituto Sloveno di Ricerche Slovene di Trieste, dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Litorale di Capodistria, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Trieste, Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Udine, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dal Cen-

¹ Documentazione e materiale di ricerca reperibili al sito: <<http://www.eduka-itaslo.eu>>

tro Internazionale sul Plurilinguismo dell'Università di Udine, dall'Istituto per l'Emigrazione Slovena e per le Migrazioni del Centro di Ricerche Scientifiche dell'Accademia della Scienza e dell'Arte Slovena (ZRC SAZU) di Lubiana e dalla Provincia di Ravenna.

Questa fitta e composita rete di partner ha permesso un'analisi comparativa da entrambi i lati del confine incrociando plurime competenze, visioni, approcci disciplinari e metodologici, che hanno spaziato dall'analisi quantitativa a quella semiotico-linguistica, dalla pedagogia all'antropologia e alla sociologia. Abbiamo scelto di effettuare il lavoro sul campo a partire dalle istituzioni scolastiche e dalle aree abitative che presentavano un alto tasso di eterogeneità e di diversità linguistica; successivamente l'indagine è stata estesa anche alle famiglie e alla gestione del tempo libero, cercando di rilevare negli spazi e nei luoghi di socializzazione informale le pratiche quotidiane linguistico-culturali con un campione sufficientemente rappresentativo dell'area italiana e di quella slovena. Il gruppo di lavoro scientifico si è incontrato periodicamente discutendo e relazionando puntualmente sugli esiti della ricerca ripartita per ambiti territoriali e in base alle diverse competenze disciplinari. È stata un'esperienza ricca di scambi e di confronto, *in primis* per i ricercatori provenienti da diverse tradizioni di studi, che hanno dovuto incrociare, condividere e talvolta negoziare metodologie e visioni per raggiungere un quadro interpretativo comune.

Non riporteremo in questa sede i dati quantitativi già raccolti e pubblicati nella monografia di sintesi finale del progetto (Bogatec e Zudic, 2014); il nostro proposito è quello di analizzare e diffondere una parte importante dei dati etnografici e qualitativi ancora inediti, raccolti durante il triennio di ricerca dalle due unità di progetto del Dipartimento di Scienze Umane e del Centro Internazionale sul Plurilinguismo, entrambi dell'Università di Udine. Il team di ricerca era composto da Roberta Altin, antropologa e responsabile scientifica, da Luisa Zinant, ricercatrice di pedagogia interculturale, e da Flavia Virgilio, esperta di antropologia dell'educazione e della cittadinanza; Davide Zoletto, che ringraziamo, ha dato un contributo importante partecipando con attenti consigli alla supervisione della parte pedagogica.

Quali appartenenze culturali, che tipo di identità linguistiche e di prassi comunicative stanno crescendo tra le nuove generazioni che vivono nei contesti eterogenei di un'area di confine? Che ruolo svolgono i confini nei processi di cittadinanza attiva? Dove e come si costruiscono le pratiche di appartenenza comune oppure quelle di disgiunzione e di separazione? Quali sono i salti intergenerazionali e come si incrociano le culture giovanili? Come vengono recepite e negoziate dal basso le politiche di appartenenza linguistica 'ufficiali'?

Questi sono stati gli interrogativi di partenza che ci hanno indicato le piste da seguire durante la ricerca. Sul campo etnografico abbiamo utilizzato per lo più il metodo dell'osservazione partecipante nelle scuole e nei luoghi pubblici di aggregazione, incrociando tecniche di antropologia visuale come la foto elicitazione (Harper, 2002; Collier, 1995), il profilo linguistico e il *social mapping* per

rilevare gli spazi e i luoghi del tempo libero fra i giovani (Altin, Guaran, Virgilio 2013; Cresswell e Merriman, 2011)².

Il metodo di osservazione partecipante è stato integrato da interviste semi-strutturate e da colloqui estemporanei nei luoghi di incontro come piazze, giardini e centri aggregativi del tempo libero giovanile (ricreatori, associazioni culturali e sportive, ecc.), dove si è tenuto conto anche del consumo mediatico e dell'utilizzo di tecnologie comunicative³. Nella ricerca sono stati coinvolti anche adulti implicati attivamente nel processo educativo come insegnanti, educatori, dirigenti e genitori; abbiamo poi raccolto alcuni profili di storie familiari 'mobili', utilizzando la tecnica sperimentale delle schede di genealogia migratoria⁴, di cui più avanti riporteremo alcuni esempi.

L'incrocio di tecniche e di metodi di ricerca aveva l'obiettivo spiccatamente antropologico di analizzare i vari tipi di appartenenze e di identità linguistiche che stanno letteralmente 'crescendo' tra le nuove generazioni nei contesti eterogenei transfrontalieri. Sono sfere di vita parallele non sempre comunicanti tra di loro, quelle della famiglia, scuola, amici, tempo libero, ciascuna di rilevante importanza nella costruzione identitaria quotidiana delle nuove generazioni. L'analisi etnografica ha tentato di entrare in questi mondi incrociando le tecniche di indagine, sfruttando la flessibilità che solo il metodo qualitativo consente, per esaminare i processi dinamici delle varie minoranze presenti nelle diverse scuole e nei differenti contesti linguistici.

Sono emersi scenari estremamente ricchi e complessi, con aspetti critici e opportunità, tanto da richiedere un 'descrizione densa', che è quella che vorremmo offrire in questo rapporto di ricerca rielaborato con approccio critico-interpretativo⁵.

² Per il profilo linguistico il rimando è: CoE, Council of Europe (2011), *European Language Portfolio* [<http://www.coe.int/en/web/portfolio>, visitato il 13/07/2016].

³ Una parte dei risultati è stata pubblicata da Luisa Zinant (2014).

⁴ Lo spunto delle genealogie migratorie viene da una precedente ricerca condotta da Barbara Vatta (2012a) sulle fonti dell'archivio AMMER riguardanti storie di vita di emigranti.

⁵ Il rimando è alla *thick description* di C. Geertz (1973: 3-30).

2. Mobilità sul confine e del confine

L'area coinvolta nella ricerca è un tessuto ricco di minoranze storico-linguistiche, riconosciute e tutelate da leggi regionali e da finanziamenti europei che si trova, ormai da parecchi anni, immersa in un reticolo di vecchi e nuovi flussi migratori dai paesi dell'Est e del Sud del mondo, diversificati per provenienza, progettualità, tempi e modalità di inserimento.

La scelta di indagare gli ambiti eterogenei scolastici e informali in cui le vecchie e nuove minoranze si trovano a convivere è stato un modo per sottoporre ad una revisione critica gli schemi ordinati e consolidati basati su sistemi educativi omogenei che presuppongono appartenenze univoche. Per questo motivo l'indagine si è focalizzata intenzionalmente sulle aree di sconfinamento e sulle varie situazioni di 'invasioni di campo', come nel caso degli alunni serbi iscritti nelle scuole di lingua slovena di Trieste o, viceversa, dei ragazzi triestini che frequentano le scuole per la minoranza di lingua italiana in Slovenia, a ridosso del confine di stato.

L'azione di ricerca si è concentrata principalmente nelle seguenti aree urbane caratterizzate dalla compresenza di minoranze linguistiche storiche e da una cospicua presenza di migranti:

- Udine, dove il friulano come lingua di minoranza tutelata è presente anche nelle scuole;

- Trieste, con lo sloveno come lingua prima veicolare presente nelle scuole per la minoranza e in alcune scuole di maggioranza come L2 di insegnamento;
- Capodistria con presenza di italiano come lingua prima veicolare nelle scuole riservate alla minoranza italiana in Slovenia.

In tutte e tre le zone abbiamo scelto aree urbane e scuole caratterizzate da forte presenza di immigrati di prima e di seconda generazione, in particolare il quartiere di Borgo Stazione a Udine e il rione di San Giacomo a Trieste, oltre alla zona di confine tra Muggia e Capodistria.

Il progetto è partito scegliendo alcune specifiche scuole che presentavano un alto tasso di eterogeneità al loro interno, tuttavia buona parte della ricerca ha girato letteralmente ‘attorno’ agli istituti scolastici per indagare cosa avviene nella vita quotidiana, nelle prassi giornaliere degli alunni che si ritrovano ogni giorno in classe. Per rompere la visione istituzionale calata dall’alto, parte della ricerca è stata condotta nelle piazze, nei giardini e nei luoghi pubblici, osservando con sguardo emico le diverse modalità di con-vivenza e con-divisione dello stesso territorio nelle pratiche quotidiane.

Sono stati coinvolti oltre 202 studenti di 13 classi (con alunni ‘stranieri’ in percentuali variabili dal 15 all’83%) delle seguenti scuole: *Duca d’Aosta*, *Ribicic*, *Bergamas* e *Cankar* (Trieste), *Vergerio il Vecchio* e *Crevatini* (Capodistria), *Bellavitis* e *Manzoni* (Udine); a questi dati vanno sommate circa 60 interviste libere.

Siamo partiti dalle scuole, ma considerandole come dei perni attorno a cui si giocano le azioni e le pratiche sociali nei contesti informali, dove scendono in campo e si mettono davvero in gioco le interazioni comunicative, le aggregazioni o le separazioni e gli eventuali conflitti. Per armonizzare e comparare i dati con gli altri partner della ricerca impegnati sul fronte linguistico sloveno, si è scelto di limitare l’indagine alla fascia di età compresa tra i 10 e i 14 anni, coincidente più o meno con il ciclo scolastico delle scuole secondarie di primo grado in Italia. La scelta di questa fascia di età è stata motivata dalla necessità di sondare il senso di costruzione identitaria non ancora staccato dall’ambiente familiare ma, contemporaneamente, già fortemente condizionato dalle culture fra pari, dalle forme di aggregazione e di frequentazione giovanili. Analizzare l’uso e il consumo dei media e delle tecnologie tra adolescenti è stato uno dei metodi utilizzati per superare la visione di contenitori etnico-linguistici omogenei e per sondare le diverse modalità, gli stili e le prassi comunicative fra le diverse nazionalità messe a confronto.

Dalle numerose attività effettuate (*social mapping* con uso di fotografie, rielaborazione digitale delle immagini, visione di filmati presenti su *YouTube*, utilizzo di *GoogleMaps*, ecc.) è stato possibile notare non solo quanto questi strumenti tecnologici siano ormai diventati un linguaggio comune tra i ragazzi e le ragazze di qualsiasi provenienza, ma anche quanto gli studenti stessi sentano la necessità di utilizzarli a scuola per rendere più agevole e significativo il loro apprendimento.

Negli spazi di incontro indagati (come il ricreatorio Pitteri di Trieste o il *Punto di Incontro Giovani* di Udine e il doposcuola della scuola *P.P. Vergerio il Vecchio* di Capodistria), l'osservazione partecipante ha confermato il ruolo aggregativo dei nuovi media nei processi di socializzazione dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni provenienti da Paesi diversi. Guardare insieme un video su *YouTube*, leggere con amici un *post* su *Facebook*, ecc., sembrano infatti essere abitudini quotidiane in grado di unire giovani di ogni provenienza, proprio in quanto espressione di un linguaggio comune sempre più accomunante, un linguaggio "transnazionale" (Appadurai, 2012; Faist, Fauser, Reisenauer, 2013), capace di superare ogni possibile barriera 'culturale', creando spazi di dialogo, confronto, scambio e, quindi, di socializzazione.

Un'ulteriore e ancora più evidente convalida a tali osservazioni è arrivata dall'esplorazione dei luoghi di interazione informale quali piazze e parchi pubblici nelle città di Trieste e Udine. In questi spazi è stato possibile notare come i gruppi di giovani presenti, sempre formati da ragazzi e ragazze di nazionalità diverse, utilizzassero le applicazioni offerte dal mondo *on-line* per rafforzare le amicizie acquisite nel mondo *off-line* (ballando insieme una musica *hip hop* sentita tramite il telefono cellulare o registrando in compagnia un video per metterlo su *YouTube*, ecc.), cercando così di equilibrare i loro rapporti amicali utilizzando parimenti 'tattiche' *vis a vis* e 'mediatiche' di interazione (De Certeau, 2001; Hall, 2006). In tale prospettiva, i nuovi mezzi di comunicazione potrebbero essere ritenuti utili per favorire i processi di socializzazione delle nuove generazioni.

Questi processi sono stati ulteriormente approfonditi effettuando trentadue interviste ad adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, residenti a Udine, Trieste e Capodistria, stranieri di origine o con genitori non italiani; le provenienze prevalenti sono state Bosnia e Erzegovina, Croazia, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Serbia, Slovenia. Dai colloqui sono emerse le lingue quotidiane e gli spazi utilizzati, il rapporto con il Paese d'origine proprio o dei genitori, la storia migratoria delle famiglie, le prospettive future e il senso delle loro appartenenze. Le risposte ottenute sono state poi messe a confronto con quelle fornite da ventinove adulti, residenti nelle medesime città e provenienti dagli stessi Stati, prescelti in base alle nazionalità del campione giovanile allo scopo di confrontare le differenze generazionali.

Il paradigma interpretativo da cui siamo partiti si aggancia ai *Cultural Studies* e al filone di studi di consumo culturale che non considera più la 'cultura' come essenza, lingua, valore morale o qualità estetica e intellettuale, ma la interpreta come "set di pratiche" (Hall, 1997; Miller, 1987; De Certeau 2001), come processo sociale dinamico attraverso cui uomini e donne costruiscono giorno per giorno i propri significati e le proprie dimensioni di senso (Pasquinelli e Mellino 2010: 249). Dal punto di vista metodologico, abbandonata l'idea di un campo inteso come entità chiusa e delimitata da confini, il progetto è stato impostato alla ri-

cerca dei vari ambiti e contesti multi-locali che si costruiscono tramite piste migratorie, legami diasporici, flussi di cose, persone e comunicazioni¹.

Il progetto, condiviso con partner di ricerca di due aree transfrontaliere in contesti caratterizzati da minoranze storiche e intersecati da flussi migratori contemporanei, ci ha offerto un laboratorio di osservazione incredibilmente interessante per sondare nuovi approcci all'educazione interculturale e alla cittadinanza attiva. Come in tutte le aree coinvolte da politiche di tutela delle minoranze, anche in questa zona transfrontaliera troviamo istituzioni e cornici ufficiali dove si concentrano le azioni educative riguardanti la tutela e la trasmissione intergenerazionale della diversità linguistiche. Le scuole si trovano in prima linea in questo processo di costruzione identitaria, assieme alle associazioni sportive e culturali. Le minoranze slovena, friulana e italiana, che vivono entro stati nazionali di maggioranza con cui non si identificano completamente, sono infatti gruppi minoritari tutelati che hanno diritto a mantenere un loro specifico percorso educativo e linguistico. Possiamo definire queste politiche scolastiche di tutela come 'interculturali' nella misura in cui perseguono il bilinguismo e il mantenimento di componenti linguistico-culturali non allineate con la lingua e la cultura di maggioranza. Nel 'gergo' scolastico, tuttavia, il termine interculturale è diventato nell'ultimo decennio sinonimo di azioni e di progetti educativi volti a favorire l'inclusione e l'integrazione dei 'nuovi' migranti di ultima generazione (Zoletto, 2012; Gobbo, Simonica, 2014; Banks, 2009).

Il fatto è che negli ultimi anni questi due contesti ad alto tasso di diversità linguistico-culturale si sono mescolati: le scuole slovene per la minoranza italiana vengono parzialmente 'occupate' da rappresentanti della maggioranza italiana d'oltreconfine; serbi e bosniaci, eredi spesso in conflitto della scottante successione dell'ex-Jugoslavia, si ritrovano iscritti nelle scuole italiane per la minoranza slovena. O, ancora, coppie miste che scelgono qualsiasi scuola purché aumenti il potenziale linguistico dei figli che, presumibilmente, dovranno affrontare una parabola migratoria ancora più intensiva e intermittente di quella già altamente mobile dei loro genitori, che costituiscono la prima generazione di migranti in Italia.

Se lavorare studiando 'comunità' etnico-nazionali si rivelava già difficile nei contesti urbani analizzati dalla scuola di Chicago negli anni '50, oggi il compito di riconcorrere raggruppamenti coesi e, almeno parzialmente, omogenei risulta utopistico, oppure frutto di una rimozione sociale (Maher, 1994; Fabietti 1995).

A partire dalla definizione di Ulf Hannerz (1998), che considera la cultura come una struttura di significato che viaggia su reti di comunicazione non localizzate in singoli territori, il focus della nostra ricerca è stato fin dall'inizio collegato alla mobilità e alla comunicazione tra culture volutamente rese non sostanziali. Usiamo le parole di Appadurai (2001: 21), che esprime il suo disagio nei confronti del sostantivo *cultura*, in quanto «pare associato a qualche tipo di sostanza secondo modalità che sembrano occultare più di quanto rivelino, l'ag-

¹ Per l'approccio diasporico il rimando va a Gupta, Ferguson, 1997; Koser, 2003; Hannerz, 2003.

gettivo *culturale* conduce invece verso il più fertile campo delle differenze, dei contrasti e delle comparazioni».

Non siamo andati a cercare la cultura slovena, italiana, serba, ghanese, ecc., ma ci siamo concentrati ad osservare le attività dei ragazzi e delle ragazze nei loro percorsi quotidiani, per comprendere cosa li accomuna e se questo li fa avvicinare o deviare dai mondi linguistico-culturali di origine e di provenienza (Aime, 2004).

Senza citare qui i dati statistici, è necessario evidenziare che in tutte e tre le aree indagate le culture e le nazionalità di origine degli alunni sono risultate talmente variegata da costringerci a definire questi contesti ‘eterogenei’ proprio per l'impossibilità di arrivare ad un minimo denominatore comune. Ciò non comporta necessariamente un appiattimento omogeneo delle diversità incontrate; lingue, culture, classi sociali hanno poteri e, quindi, possibilità diverse di auto-rappresentazione e interazione, di cui bisogna tenere comunque conto. Partendo dal concetto antropologico di cultura ci siamo concentrati ad osservare i luoghi ‘comuni’, scandagliando con vari stimoli e tecniche i fondali del tempo libero giovanile, gli spazi ordinari di interazione linguistica e comunicativa (Scarpelli, Romano, 2011; Amin, Thrift, 2002).

Le domande, accolte con molto entusiasmo tra i giovani, chiedevano cosa succede a scuola nei corridoi e cortili durante la ricreazione, quali lingue e canali comunicativi si usano; le risposte hanno fatto emergere ciò che sfugge solitamente ai protocolli interculturali e alla visione ‘ufficiale’ della scuola o delle altre istituzioni educative, come riportato da Zoletto (2007) e da Flavia Virgilio nella seconda parte di questo volume.

2.1 VECCHIE E NUOVE MINORANZE

Il termine ‘nuove minoranze’ è apparso da un paio di anni in Europa per distinguere gruppi di residenti non facenti parte della maggioranza del posto, né riconducibili a quelle minoranze storiche, prevalentemente linguistiche, già riconosciute e tutelate all'interno dell'Unione Europea con varie leggi, politiche e finanziamenti (Medda-Windischer, 2009; 2015).

La macro regione transfrontaliera, a cavallo tra Udine e la Slovenia, si è rivelata un laboratorio perfetto per studiare le interazioni tra le minoranze: friulani e sloveni in territorio italiano, italiani in Slovenia a cui si sono sommati i nuovi arrivi prevalentemente da paesi dell'Ex Jugoslavia ma non solo, scaglionati in varie fasi temporali da oltre vent'anni di intensi flussi migratori (Altin, Virgilio, 2011; Altin, 2011a).

La generica categoria di ‘migranti’ contiene al suo interno anche le seconde e, talvolta, le terze generazioni che spesso sono nate in Italia, ma non per questo sono automaticamente provviste di cittadinanza italiana. Quali lingue parlano e quale senso di appartenenza stanno sviluppando? Cosa succede quando le nuove minoranze si insediano nei contesti riservati alle ‘vecchie’ minoranze? Oppure

quando le maggioranze scavalcano letteralmente i confini nazionali infilandosi nelle scuole che dovrebbero essere riservate a tutelare le minoranze? Dal punto di vista politico, ha senso tutelare e rafforzare l'omogeneità dei gruppi di minoranza che si stanno indebolendo anche numericamente o vanno incentivati i nuovi mescolamenti e gli intrecci in un contesto unico comune?

La complicata storia e demografia di quest'area confinaria, riconfigurata in maniera radicale dopo la seconda guerra mondiale e in seguito alla drammatica rottura dell'ex Jugoslavia nel 1991, ha prodotto scissioni e fratture che si sono riversate all'esterno, modificando confini e provocando migrazioni forzate di parte della popolazione, e all'interno, creando minoranze come gli italiani 'rimasti' in Slovenia e Croazia (Ballinger, 2003).

Un quadro altrettanto complesso emerge nell'area di Udine che, dopo anni di lotte, ha ottenuto il riconoscimento politico-legislativo per la lingua friulana anche in ambito scolastico. Il tessuto economico e sociale del territorio udinese ha accolto dalla fine degli anni '80 una folta presenza di migranti, con caratteristiche di insediamento stabile e familiare, assorbendo anche molti profughi dei conflitti balcanici, fino all'arrivo della crisi economica del 2008 che ha rallentato, sebbene non eliminato, nuovi flussi in ingresso. Oggi le dinamiche ripropongono l'ingresso di richiedenti asilo e profughi provenienti dalla rotta balcanica e dal Sud Italia.

Lungo tutta la fascia costiera slovena e l'entroterra circostante a ridosso del confine vivono minoranze italiane rimaste dopo la seconda guerra mondiale e la conseguente cessione della penisola istriana alla Jugoslavia; oggi sono una minoranza protetta all'interno della repubblica Slovena che fa parte dell'Unione Europea. La presenza extracomunitaria in quest'area si basa unicamente su migranti provenienti dagli stati che erano parte dell'ex Jugoslavia e che oggi non rientrano nello spazio europeo di libera circolazione previsto dal trattato di Schengen.

In questo coacervo complicato e non sempre pacificato non siamo andati alla ricerca di origini, etimologie, provenienze e tradizioni, ma abbiamo osservato i luoghi e contesti di confine più complicati da definire, osservando cosa succede negli spazi e tempi meno strutturati. Nelle scuole la nostra attenzione è andata a verificare cosa succede negli spazi interstiziali: corridoi, cortile e atrio per capire come la vita e le pratiche quotidiane, extrascolastiche, penetrino permeando stili culturali e comunicativi delle nuove generazioni. Non abbiamo cercato l'adesione ufficiale al gruppo (di maggioranza o minoranza che sia) o alla nazionalità, ma abbiamo cercato di fare emergere gli ancoraggi delle lingue ai luoghi.

Ribaltando il paradigma interpretativo moderno del nazionalismo metodologico che parte dalle cartine geopolitiche per indicare le appartenenze e le distribuzioni degli attori sociali parlanti abbiamo analizzato la connessione di lingue e luoghi. L'utilizzo di metodi di ricerca qualitativa ha permesso di evidenziare le sfumature linguistiche ai confini, che non trovano espressione negli atlanti e nelle mappe cartografiche che definiscono gruppi omogenei, separando mag-

gioranza e minoranze. Il grosso impulso non solo accademico dato dai cosiddetti *Border Studies*, è determinato non solo dall'aumento di confini e, più recentemente, di muri divisorii, ma anche dalla possibilità che offrono queste aree liminali di transizione per analizzare l'interrelazione riguardanti le identità, il territorio, gli stati e le nazionalità, in rapporto alla formazione del senso di appartenenza e adesione al gruppo (Donnan, Wilson, Lanham 2010; Paasi, 2005; 2011). Lo studio etnografico dei confini consente di esplorare le esperienze di vita transfrontaliere; molte persone vivono quotidianamente a stretto contatto con vicini di casa appartenenti ad un altro stato non più separato con una sbarra confinaria, e tuttavia riconosciuto come stato 'altro' che definisce e delimita, contribuendo quindi alla costruzione del processo identitario. Il processo di *b/ordering* (Van Houtom, Kramsch, Zierhofer, 2005) determinato dalla frontiera serve a delimitare, definire e dividere, ma anche a creare differenze e opportunità, che si giocano soprattutto negli spazi interstiziali (Bhabha, 2001). La prospettiva di frontiera consente di osservare da dietro le quinte, illumina scenari che non sono mai semplicemente dialettici e contrappositivi fra unità e diversità, fra maggioranza e minoranze (Spivak, 2002), perché sono complicati dall'intreccio di varie nazionalità e appartenenze nella comune condivisione territoriale. Le popolazioni che vivono in aree transfrontaliere possono sviluppare spesso, come vedremo, forme identitarie ambivalenti, perché gli interessi economico-politici e il senso di appartenenza linguistica e culturale non sempre vanno nella stessa direzione (Wilson, Donnan, 2012: 10-11).

In quest'area italo-slovena si sono stratificati vecchi esodi del dopoguerra che troviamo oggi intrecciati con nuovi flussi e mobilità; abbiamo cercato di sondare le forme di cittadinanza e di appartenenza con un occhio rivolto alle nuove generazioni e al futuro, più che alla retorica delle radici del passato (Appadurai, 2014). L'allargamento dell'Unione Europea a molti paesi dell'Est, inclusa la Slovenia, ha determinato molti cambiamenti, tra cui quello più evidente è stato la rimozione delle barriere confinarie e il passaggio alla moneta comune. Le minoranze 'storiche' risalenti al secondo dopoguerra hanno ottenuto una serie di riconoscimenti dalle politiche europee molto attente a tutelare le diversità all'interno dello spazio dell'area Schengen.

Il termine 'vecchie' minoranze, spesso definite *old, historical, traditional*, o, ancora, autoctone, rispetto alle 'nuove' minoranze, serve non tanto a sancire un retaggio storico, quanto l'esplicita volontà di mantenere una lingua, o senso comunitario separato e distinto dalla maggioranza. In questo senso il termine antropologico più adatto per definirle potrebbe essere quello di gruppi 'indigeni', più che autoctono. Questo tipo di minoranze si differenzia dalle 'nuove' che invece accettano di uniformarsi ai modelli linguistici e culturali della maggioranza, pur mantenendo spesso molti agganci con le loro comunità di origine o di diaspora (Medda-Windischer, 2015: 3-4; Kymlicka, 2001: 152-172). Sono rapporti che dipendono da dinamiche di potere, di rappresentanza e da vari gradi dei diritti di cittadinanza (Kivisto, Faist, 2007). Dal punto di vista antropologico

la tutela delle minoranze 'indigene' europee ripropone un modello di cultura funzionalista ed olistico, basato su supposte omogeneità e uniformità linguistiche, mentre quello presentato dalle nuove migrazioni è un modello di cultura più costruttivista, che si crea in itinere, attraverso pratiche quotidiane che vengono assorbite plasmando, contemporaneamente, minoranze e maggioranza, talvolta in maniera morbida, talvolta conflittuale o negoziata (Bourdieu, 1977). È importante non considerare questi gruppi come qualcosa di statico e immobile, né tanto meno di stanziale, dato che, sia le vecchie che le nuove minoranze, dipendono dagli atti di adesione costantemente rinnovati (o sconfessati) al proprio gruppo di appartenenza, che si giocano sul fronte delle pratiche quotidiane (De Certeau, 2001). Le minoranze dipendono non tanto dai retaggi storici, ma dalla spinta di costruire e di ricreare una propria specificità distinta (non necessariamente contrappositiva) alla cultura e/o lingua della maggioranza; in questo processo i luoghi hanno una notevole importanza non come riserve etnico-linguistiche, bensì come scenari in cui gli attori mettono in gioco prassi comunicative ed identitarie relazionali (Goffman, 2003).

Ad ogni modo, quando si parla di migranti, la discussione non verte quasi mai sui diritti comunitari, quanto sui livelli di cittadinanza e sui diritti individuali di mantenere la propria lingua e le usanze culturali, limitatamente al livello privato, mentre le minoranze 'indigene' possono rivendicare l'uso della propria lingua anche nei contesti pubblici, dove deve essere garantita la comunicazione bilingue per legge.

2.2. MOBILITÀ TRA VARI CONFINI

Dopo aver assistito per anni ad un traffico più o meno 'clandestino' di beni e di pendolari fra l'Italia e la Jugoslavia, il passaggio all'indipendenza della Slovenia nel 1991 e la sua successiva entrata nell'Unione Europea hanno aumentato la mobilità transfrontaliera; il libero flusso ha determinato alcuni ambiti di convenienza strategica, tra cui la casa e le scuole (Zago, 2004).

Accantonata la vecchia identità di frontiera abituata a convivere con la cortina di ferro a pochi chilometri (Ara, Magris, 1987), molti triestini hanno improvvisamente iniziato ad espandersi sul Carso sloveno, acquistando case a ridosso del confine, sfruttando il prezzo di mercato immobiliare molto più conveniente e la possibilità di muoversi senza barriere fisiche o doganali tra Italia e Slovenia. Questo fenomeno, già riscontrato in altre zone di confini interni europei, è stato definito come un processo di 'migrazione elastica', per indicare la totale mancanza di volontà di integrarsi nel nuovo contesto abitativo, nemmeno dal punto di vista linguistico (Van Houtum, Giellis, 2006).

È un processo che vede protagonisti soprattutto giovani coppie con un alto livello di scolarizzazione spesso con scarsa o nulla conoscenza della lingua slovena, ma che propendono per farla acquisire ai figli, promuovendo un nuovo

trend nelle scelte educative e, di conseguenza, varie reazioni di protesta da parte delle comunità slovene da entrambi i lati del confine italiano (Jagodic, 2012), con la nascita di alcuni comitati, supportati da vari intellettuali fra cui anche Boris Pahor, schierati contro questa ‘invasione di campo’.

Dal lato sloveno la paura sorta in alcune aree rurali semi abbandonate è quella di venire completamente colonizzati da un’élite italiana urbana che usa il domicilio sloveno come un dormitorio, quasi fosse uno spazio *shuttle* neutro culturalmente di cui utilizzare solo i servizi necessari per una vita attiva che si svolge interamente (e fiscalmente) in Italia. Solo un terzo di questi migranti ‘elastici’ ha iscritto i figli nelle scuole slovene, vicino alla residenza abitativa, il 45% li ha inseriti nelle scuole italiane di lingua slovena e il restante 21% nelle scuole italiane di maggioranza. Molto spesso, come emerge dai questionari, almeno uno dei coniugi della coppia ‘straniera’ che si insedia nel carso sloveno fa parte della minoranza di lingua slovena in Italia; il fatto segnala quindi un alto tasso di matrimoni misti, in cui, come vedremo, la scelta di quale debba essere la lingua madre non può più assolutamente essere data per scontata.

I conflitti per l’omogeneità delle scuola sono sorti soprattutto nelle scuole per la minoranza slovena del Carso, sia perché sono le prescelte per questioni di comodità trovandosi nel canale di transito dei pendolari transfrontalieri dalla Slovenia verso Trieste, sia perché le comunità slovene carsiche hanno mantenuto tradizionalmente stili di vita comunitaria più chiusi rispetto agli sloveni inurbati (Verginella, 2008). Se le scuole della minoranza slovena delle periferie carsiche di Trieste devono difendersi dalle nuove infiltrazioni della maggioranza italiana, quelle di lingua slovena poste nel centro di Trieste, come la scuola di San Giacomo hanno subito l’invasione di campo delle nuove minoranze, soprattutto serbe, ma non solo.

I dati degli ultimi anni indicano che quasi la metà degli iscritti nella scuola slovena di San Giacomo a Trieste proviene da famiglie con almeno uno dei due genitori immigrato. Le motivazioni sono plurime: da un lato c’è la vicinanza e l’aria di famiglia fra lingue slave, per cui per i figli di serbi o di croati appena giunti in Italia, approdare in una scuola con lingua veicolare slovena risulta sicuramente meno ostico rispetto all’inserimento nella scuola italiana. Sussiste un ulteriore piano di convenienza molto più pragmatico legato al fatto che gli istituti per le minoranze hanno strutture scolastiche decisamente migliori rispetto alla media delle altre scuole di maggioranza: aule pulite, mense, attività integrative e, per legge, un numero di massimo 12 alunni per classe, con evidente beneficio in termini di rapporto insegnante/alunni. Tali motivazioni sembrano allo stesso modo giustificare l’iscrizione in massa di italiani nelle scuole di lingua italiana per minoranze che vivono in Slovenia. Nell’area compresa tra Muggia e Capodistria il fenomeno della migrazione elastica sembra aver infatti rivoluzionato la composizione delle scuola dedicate alla minoranza: da Crevatini, a Bertocchi e Capodistria la metà degli iscritti è composto da italiani della maggioranza che fanno giornalmente spola in Slovenia per frequentare la scuola di lingua italiana.

Il fenomeno, sia in Slovenia che in Italia, ha di fatto 'salvato' molte scuole dal rischio di chiusura, in quanto la rottura dell'omogeneità comunitaria e l'endemico calo demografico hanno determinato un drastico crollo delle immatricolazioni in entrambe le scuole di minoranza negli ultimi anni. La sopravvivenza delle istituzioni educative per minoranze 'indigene' sembra quindi essere stata affidata alla mobilità e alle migrazioni, siano queste ad ampio o a stretto raggio. All'interno delle minoranze locali questo fatto viene spesso percepito non tanto come un'opera di salvataggio, ma come un'invasione di campo che mette a repentaglio la specificità caratterizzante che li distingue dalla cultura dominante. Su piccola scala ritroviamo qui condensate le problematiche di identità, confini e inclusione/esclusione di alterità che sta vivendo l'Europa in maniera drammatica con l'ultimo ingente flusso di richiedenti asilo e l'alzata di muri difensivi.

2.3 GENEALOGIE MIGRATORIE

Già durante la stesura dei questionari per la ricerca quantitativa con le famiglie, il termine nazionalità provocava animate discussioni sulle interpretazioni variabili nel gruppo di ricercatori, evidenziando un alone di significato ambiguo, soprattutto nelle modalità di definire le appartenenze delle minoranze transfrontaliere.²

L'osservazione delle 'nuove' minoranze e l'analisi delle seconde e terze generazioni fanno emergere anche il peso dei processi storici ed economici; spesso, infatti, i figli degli immigrati hanno sviluppato lingua e stili culturali del luogo di insediamento, ma non hanno raggiunto un altrettanto adeguato livello di integrazione socio-economica. Diventano in parte 'staccati' dalla cultura d'origine dei genitori, ma scollegati anche dalla nuova società d'accoglienza, in cui talvolta sono nati, senza però acquisire automaticamente pieni diritti di cittadinanza.

Ad oggi le leggi italiane prevedono che le seconde generazioni nate in Italia da genitori stranieri possano fare domanda per il riconoscimento della cittadinanza solo al compimento dei 18 anni. È attualmente in attesa di discussione alla Camera la riforma di legge che dovrebbe permettere un allargamento delle possibilità di avviare il processo di 'naturalizzazione' anche in età minorile tramite la frequentazione di un ciclo scolastico. La proposta attuale sembra porsi nella direzione di un concetto di cittadinanza collegato al *ius soli*, ovvero al luogo di nascita, condizionato dal peso della cultura e dell'educazione nella formazione dei nuovi cittadini italiani. Finora la legislazione italiana ha continuato, in affinità con quella tedesca, a riconoscere molto più peso ai legami di consanguineità e al trasferimento automatico della nazionalità per via ereditaria. Dal punto di vista politico lo *ius sanguinis* tutela ed esplicita molto più l'interesse per i legami storici con gli eredi

² Per un'analisi dettagliata della teoria e pratiche della cittadinanza nei contesti transnazionali il rimando va a Kivisto e Faist, (2007) e al volume curato da Lazar (2013).

degli emigranti italiani, anche quelli di terza e quarta generazione, spesso privi di un reale contatto e conoscenza con il paese d'origine che resta un'icona congelata al momento storico della partenza del primo antenato espatriato.

All'estremo opposto troviamo molti bambini e adolescenti nati in Italia che sono per legge 'stranieri' anche se, come abbiamo verificato tra molti ghanesi di seconda generazione, non hanno mai messo piede nella loro nazione di appartenenza. Più sfumato e complicato è il caso di chi è immigrato da aree vicine geograficamente e può operare una sorta di vita condivisa tra due nazioni di appartenenza, con costanti contatti e ritorni a casa, dove rimangono genitori e altri parenti a presidiare i beni di famiglia. Negli ultimi anni il concetto di famiglia allargata su scala transnazionale (Madianou e Miller, 2012) ha portato sempre più spesso a discutere di doppia cittadinanza, con ricadute importanti sul modo di intendere la legittimità di essere parte di due nazioni, senza perciò entrare in conflitto (Kivisto e Faist, 2007: 102-110; Altin, 2011b).

Nella aree transfrontaliere indagate, soprattutto nelle scuole per minoranze linguistiche, il mescolamento tra vecchie e nuove minoranze ha confuso molti piani di definizione delle appartenenze. Lavorando dal basso, con osservazione partecipante nei contesti vissuti dai ragazzi, è stato molto difficile identificare quelli che per i registri e per i protocolli risultavano catalogati come 'stranieri', perché spesso sono nati in Italia, parlano il dialetto del posto e sentono di appartenere al contesto in cui vivono. Eppure sono 'stranieri' perché i genitori non hanno ancora ottenuto la cittadinanza, oppure perché non intendono o non possono chiederla. Questo predispone a una sorta di 'razzizzazione' e trasmissione ereditaria non tanto di caratteristiche etnico-culturali, ma dello stigma di immigrato, a prescindere dalla nazionalità di provenienza, purché di status politico-economico considerato inferiore a quello della maggioranza ospitante. Etienne Balibar (2006) parla di una categoria sociale nuova e umanamente mostruosa che si è venuta a creare in Francia, determinata dall'ereditarietà della condizione di migrante, che la blocca per sempre ai margini di una reale integrazione e cittadinanza: immigrato una volta, immigrato per sempre, di generazione in generazione, qualunque sia la nazionalità acquisita. In questo modo gli individui vengono catalogati e trattati come "stranieri interni". Si crea un corto circuito di discriminazione che fonde discorsi di stampo coloniale, usati per marginalizzare gli 'indigeni', con pratiche di esclusione di classe sociale che mettono ai bordi, sia simbolicamente che fisicamente, nelle periferie, figli e nipoti degli immigrati. Un simile rischio serpeggia anche nell'area del Nord-est italiano, dove le minoranze, anziché lottare all'unisono per politiche più pluralistiche che garantiscano parità di diritti di cittadinanza, spesso mescolano vecchie ideologie politiche da guerra fredda per garantire un trattamento differenziato in virtù di appartenenze etnico-linguistiche (Vatta, 2012a; Pupo, 2005)³.

³ In realtà, come evidenzia Mbembe, la forza del nostro modello di universalismo scaturirà dalla nostra capacità di comprendere che il legame con coloro che non sono dei nostri consiste

La mobilità è in realtà già storicamente parte integrante della creazione di comunità: studi di demografi, storici e antropologi sottolineano come friulani, sloveni e italiani radicati nel territorio possano definirsi ‘autoctoni’ solo in superficie, perché basta considerare uno o al massimo due passaggi generazionali per far emergere immediatamente il ruolo delle migrazioni, che penetra in ogni storia familiare e personale⁴.

Per citare un episodio concreto emerso durante la mappatura dei luoghi nel quartiere di San Giacomo con gli studenti della scuola media Bergamas, uno dei ragazzi di famiglia bosniaca all’altezza di un’area verde scoscesa semi abbandonata, indicandomi un piccolo albero, afferma: «Vedi, qui mi piace molto, perché mi ricorda casa mia, in Bosnia». Il ragazzo, nato a Trieste, è perfettamente inserito nella classe ed è uno dei migliori alunni, anche nelle discipline umanistiche. Eppure per lui il rimando all’idea di casa va al luogo di origine dei genitori, dove, dove ritrova ogni estate e durante i periodi festivi i nonni e i parenti. Ragionando su questo e su altri episodi simili abbiamo allora deciso di provare a raccogliere le tracce genealogiche di queste famiglie mobili. In antitesi alle radici che dovrebbero affondare nei terreni ‘autoctoni’ per garantire un attaccamento identitario locale, siamo andati a cercare forme di ancoraggio familiare che ricoprono spazi relazionali e geografici più ampi, spesso transnazionali. Gli alberi genealogici delle famiglie migranti, «più che di radici, sembrano provvisti di piedi veloci», afferma Barbara Vatta (2012a: 61) dopo aver studiato le famiglie storiche di emigranti friulani e giuliani.

Questa zona di confine, coinvolta da varie ondate di profuganza e di migrazioni forzate dopo la seconda guerra mondiale e in seguito al conflitto che ha smembrato la Jugoslavia, può essere un utile laboratorio per sondare come le nuove generazioni stiano costruendo la loro idea ed esperienza di ‘cultura familiare’. Spesso, anche senza cambiare residenza fisica, ci possono essere stati cambi di nazionalità e di lingua come conseguenza di guerre, scissioni e nascita di nuovi stati nazionali. Da questo punto di vista è stato molto utile confrontarsi anche con il contesto sloveno grazie all’indagine qualitativa del Centro di Ricerche scientifiche dell’accademia della Scienza e dell’Arte slovena, partner di progetto che ha lavorato dall’altro lato del confine parallelamente al nostro gruppo (Vizintin, 2014; Zidnik Serafin, 2014).

La maggior parte dei dati raccolti partono dai ragazzi, ma talvolta abbiamo trovato utile ricostruire anche la genealogia di alcuni adulti, quando la storia di vita ci sembrava particolarmente significativa. Abbiamo così condotto una serie di interviste ricostruendo le genealogie familiari, collegandole ai vari luoghi di nascita, residenza e morte. Lo scopo era l’esatto contrario dello scavo

in larga parte, nella sperimentazione di storie comuni, soprattutto quando queste sono state oggetto di disconoscimento.

⁴ Vedi anche AMMER- Archivio Multimediale della Memoria dell’Emigrazione Regionale, consultabile al sito: www.ammer-fvg.org.

archeologico alla ricerca delle radici, si trattava, al contrario, di far emergere la rete geografica delle connessioni familiari parallele, penetrando nella profondità storica di almeno tre generazioni e tenendo conto delle ramificazioni parentali estese che includono zii e cugini di vario grado. Riportiamo in coda al capitolo alcuni esempi indicativi delle genealogie migratorie raccolte, trascritte in forma di diagrammi delle famiglie allargate con i luoghi di nascita, di residenza e/o di transito.

Come ricerca-azione, raccogliendo dati genealogici sulle provenienze e verificando le filiere geo-storiche delle famiglie migranti, si decostruisce l'equazione che vede l'appartenenza storico-linguistica al territorio come unico parametro identitario e di classificazione sociale. Già nei recenti studi sugli archivi dell'emigrazione da quest'area l'idea di stabilità familiare è stata fortemente messa in crisi dalle interviste e dal materiale raccolto, da cui emerge un sistematico susseguirsi di partenze e ritorni dei vari membri della famiglia, soprattutto se si allarga lo sguardo oltre i limiti del modello di famiglia nucleare, (che diventa nel tempo sempre più ristretta e mobile) (Vatta, 2012b; Remotti, 2008). Nella ricerca contemporanea gli scenari familiari si rivelano ancora più immediatamente intrecciati tra luoghi di origine, di transito, di insediamento e di residenza, grazie alla pervasiva connessione dei nuovi mezzi di comunicazione. Come mostrano tutti gli studi più recenti, è possibile sviluppare un senso di famiglia, pur vivendo in stati diversi, con trasformazioni radicali del costruito di casa, parenti, rete di supporto, ma anche di futuro e di investimenti (Madianou e Miller 2012; Castles e Miller, 2012; Glick Schiller, Caglar, Guldbrandsen, 2006; Livingstone, 2009)⁵.

Lo strumento delle genealogie migranti è stato usato come stimolo per fare emergere le storie familiari, senza alcuna pretesa di generare dati quantitativi e comparativi o ricostruzioni puntuali, come in altre ricerche mirate alla ricostruzione dei percorsi geo-storici familiari attraverso l'analisi dei cognomi (Timothy, Guelke, 2008; Otterstrom, Bunker, 2013). Il nostro obiettivo era quello di sondare il livello di eterogeneità all'interno delle famiglie presenti nelle aree transfrontaliere, la consapevolezza e il rapporto con le varie lingue e culture presenti nella propria genealogia, cercando le motivazioni di ancoraggio più legate al passato o proiettate verso il futuro.

Abbiamo riscontrato che in questa zona di confine è possibile che una stessa rete familiare, spostandosi di poche centinaia di chilometri, possa includere 3 o 4 stati nazionali diversi che, operando un salto storico all'indietro rientrerebbero tutti sotto l'etichetta 'Jugoslavia'.

Spesso nelle ricostruzioni è emerso l'imbarazzo nel definire la nazionalità in base al luogo di nascita collocato nel preciso momento storico, oppure in base agli attuali confini geopolitici. Abbiamo optato per quest'ultima scelta, visto che il progetto di ricerca riguardava l'educazione delle nuove generazioni. La media

⁵ Vedi anche Borkert, Cingolani, Premazzi, 2009.

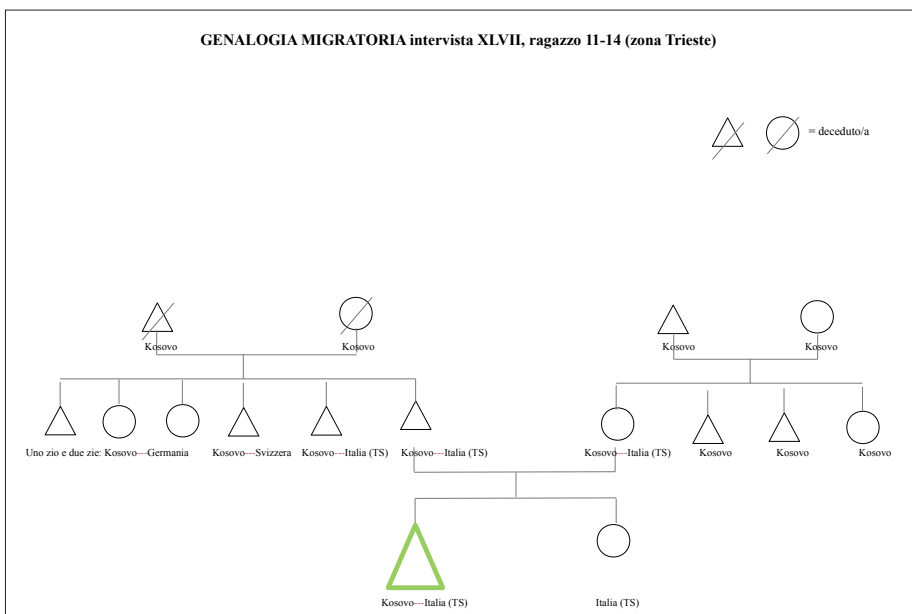
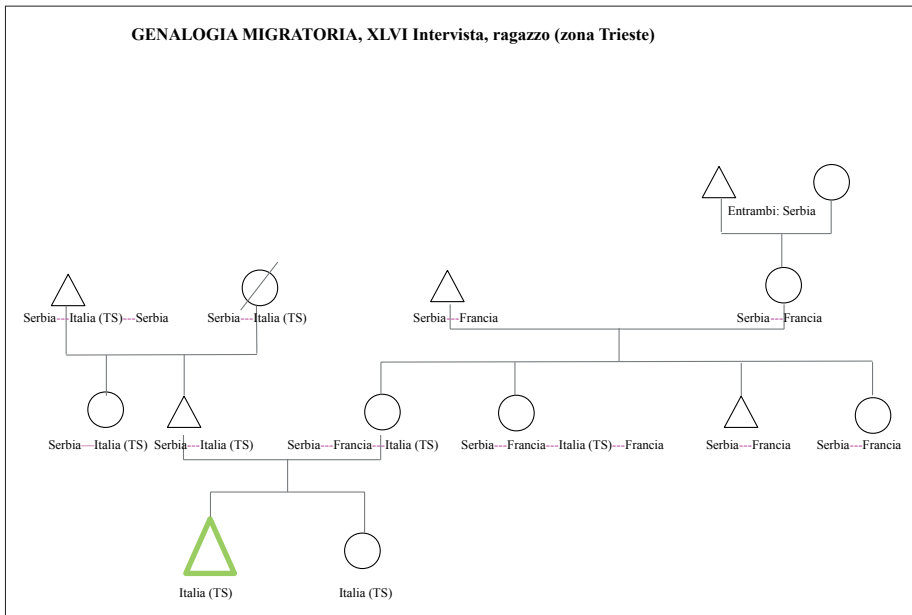
di stati presenti nelle genealogie migranti è pari a quattro, con punte minime di almeno tre stati (in genere Italia, Slovenia e un'altra nazione), ma veniva anche rimarcato come dato da segnalare la diversa appartenenza delle minoranze all'interno del proprio stato di riferimento, ad esempio gli sloveni o friulani in Italia o gli italiani in Slovenia. Se, dal punto di vista della cittadinanza formale questo dato non aumenta la rosa degli stati da considerare nella genealogia, è però abbastanza evidente che alza significativamente il tasso di eterogeneità e di complessità nel sistema reticolare delle appartenenze. Un altro dato interessante emerso è l'alta percentuale di coppie miste, soprattutto tra genitori e zii dei ragazzi su cui era concentrata la ricerca, ovvero sulla prima generazione di migranti. I rapporti delle nuove generazioni con le aree di origine, le culture e le lingue di riferimento dei genitori sono ambivalenti: vanno dall'adesione incondizionata al rifiuto o rimozione, con una vasta area grigia di soluzioni intermedie. Dalle interviste e dalle genealogie è emerso il peso differente del luogo di provenienza a seconda dello status valoriale e di immagine che diminuisce da Nord verso Sud nei paesi balcanici. Il livello di appartenenza è molto positivo in Slovenia; l'autorappresentazione e l'identificazione diventano più deboli, o vissute con maggiori percezioni di debolezza da chi proviene da Kosovo, Albania e Bosnia. Gioca un ruolo positivo molto importante la presenza di associazionismo straniero locale. È il caso soprattutto dei serbi che hanno potuto agganciarsi ad una comunità storica ben inserita, con attività religiose e culturali ottimamente strutturate. Abbiamo potuto riscontrare stili educativi e valoriali all'interno delle specifiche famiglie non riconducibili unicamente ai valori culturali e religiosi del luogo di origine; conta molto la dispersione familiare, ad esempio la diaspora degli zii e cugini in altri paesi d'emigrazione indebolisce il trapasso linguistico e di tradizioni comuni.

Molti matrimoni misti scelgono di utilizzare la comunicazione bilingue fin dalla nascita dei figli, anche se le lingue in questione non sono così forti in termini di status e di diffusione, ma garantiscono una predisposizione al plurilinguismo e, quindi, un'attitudine ad apprendere nuove lingue che viene sempre più considerata una garanzia di maggior successo scolastico e lavorativo. Da questo punto di vista siamo già nella generazione europea dei giovani 'Erasmus' che si proiettano su scenari plurilinguistici.

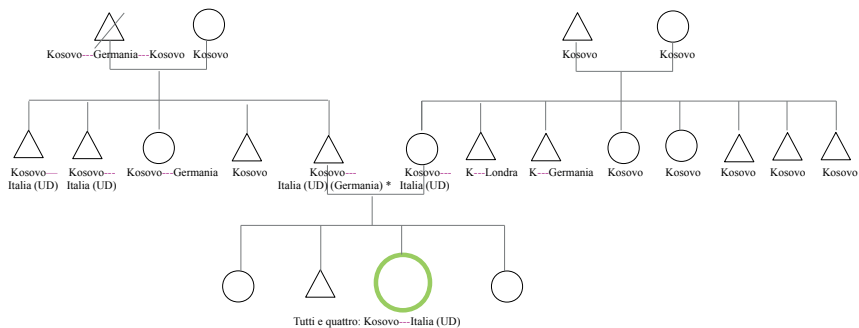
Se non si va alla ricerca delle origini mitologiche ma delle connessioni, le 'radici' dei vari diagrammi familiari genealogici sembrano simili a quelle delle mangrovie, che affondano in contesti liquidi con molte appendici accessorie, flessibili e costantemente rigenerabili. Nel mescolamento delle genealogie e delle famiglie migranti diventa sempre più importante porre attenzione proprio al livello di connettività tra stabilità e mobilità, tra chi risiede e chi migra, che definisce uno spazio sociale transnazionale. In questa prospettiva le multiple identità dei migranti contemporanei appaiono fluide, costantemente dinamiche e, quindi, difficilmente aggregabili in un'unica categoria etnica che risale alle origini e al passato (Faist, Fauser, Reisenauer, 2013: 2, 6).

Riportiamo sotto a titolo esemplificativo quattro diagrammi di genealogie migratorie raccolti tramite intervista nelle tre aree dell'indagine (Udine, Trieste, Capodistria):

Fig. 1, 2, 3, 4: diagrammi di genealogie migratorie.

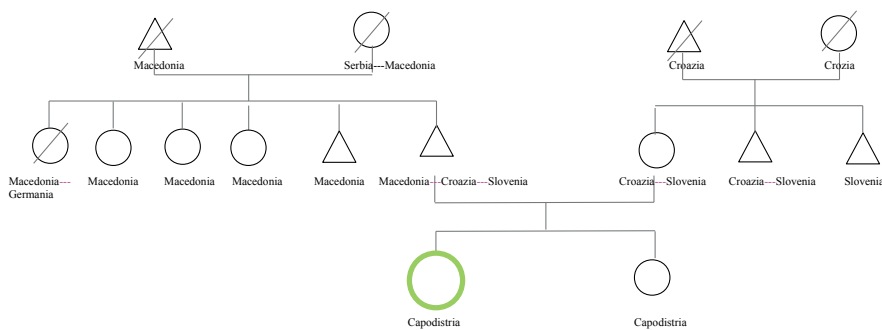


GENALOGIA MIGRATORIA, XLVIII Intervista, ragazza (zona Udine)



* = il padre al momento ha trovato un impiego di un anno in Germania e quindi tornerà a Udine dalla famiglia per Pasqua e per le vacanze estive.

GENALOGIA MIGRATORIA intervista LII, donna (zona Capodistria)



3. Territorio agito: mappe, identità, visioni

3.1 SOCIAL MAPPING

Il *social mapping* consiste nel rilevamento degli interessi di una determinata comunità locale al fine di rappresentare come gli attori sociali coinvolti, in questo caso gli studenti, percepiscono lo stesso territorio condiviso; la mappa permette di raccogliere e visualizzare diverse immagini e funzioni dello spazio comune, stimolando la partecipazione attiva e lasciando emergere anche le visioni non ufficiali, complementari o divergenti (Altin, Guaran, Virgilio, 2013: 148-149) (Spencer, 2011: 69-109).

Partendo dalla considerazione che l'area circostante le varie scuole è sicuramente vissuta e percepita in diversi modi dagli studenti, dalle loro reti amicali e familiari, abbiamo utilizzato la tecnica del *social mapping* per stimolare un confronto transculturale sui contesti informali extrascolastici.

Questa fase di ricerca è stata realizzata in stretta collaborazione con i dirigenti e il corpo docente, coinvolgendo complessivamente 15-20 insegnanti e 202 studenti di tredici classi. In ciascuna classe è stato prima introdotto il focus della ricerca-azione, spiegando i vari passaggi previsti, a partire dall'individuazione del percorso, dalla localizzazione degli spazi e raccolta dati fotografici, per terminare con una discussione e rielaborazione grafica comune dei risultati, su mappa cartacea o digitale.

Le mappature realizzate nelle tre aree geografiche di Udine, Trieste e Capodistria si sono svolte nelle seguenti scuole scelte per l'alto tasso di eterogeneità, con presenza di alunni 'stranieri' in percentuali variabili dal 15 all'83%.

- scuola primaria Duca d'Aosta (Trieste): due classi quinte;
- scuola primaria J. Ribicic (Trieste): una classe quinta;
- scuola primaria di Crevatini: una classe quinta;
- scuola secondaria E.F. Bellavitis (Udine): una classe seconda
- scuola secondaria di I grado A. Bergamas (Trieste): due classi prime
- scuola secondaria di I grado A. Manzoni (Udine): due classi seconde e una classe terza
- scuola secondaria di I grado I. Cankar (Trieste): una classe prima;
- scuola secondaria di I grado P. P. Vergerio il Vecchio (Capodistria): due classi prime.

Fra gli obiettivi collaterali della ricerca era nostra intenzione capire se e come le nuove tecnologie comunicative possano favorire il processo di interazione e di inclusione dei ragazzi stranieri o di minoranza. Nella fase di *social mapping* abbiamo ad esempio sfruttato la diffusione capillare di telefoni cellulari dotati di macchina fotografica per il rilevamento visivo dei luoghi importanti nel percorso; laddove era disponibile attrezzatura informatica, abbiamo caricato i dati online creando una mappa partecipata che potesse oltrepassare i confini circoscritti della mappa cartacea, consentendo aggiornamenti dinamici e collegamenti.

Le scuole hanno svolto la funzione di perno rotatorio per esplorare gli spazi extrascolastici vissuti nella quotidianità. Quello che è emerso, infatti, non riporta le rigide separazioni e le classificazioni dei protocolli scolastici o dei dati anagrafici, ma le aree di frequentazione e di interazione molto più sfumate del tempo libero, dove gli incontri tra adolescenti non seguono le orme linguistiche e culturali della famiglia d'origine, ma sperimentano nuovi terreni di incontro e di confronto relazionale. L'area da mappare è stata concordata ogni volta con dirigenti e insegnanti, analizzando le specifiche caratteristiche dell'utenza scolastica e del territorio circostante la scuola: a Udine e a Trieste il percorso di rilevamento si è snodato attraverso il quartiere in cui è collocato l'istituto scolastico; a Capodistria e Crevatini, invece, la mappatura si è allargata fino a includere il territorio triestino, considerata l'alta frequenza di alunni residenti a Muggia e a Trieste che quotidianamente transitano sull'area frontaliera per raggiungere la scuola.

Sulla mappa gli alunni dovevano segnalare e fotografare i luoghi per loro rilevanti: quelli piacevoli e spiacevoli, i centri di incontro e di frequentazione sia per esigenze pratiche (cibo, gioco, svago ecc.) che emotive (ricordi, memorie di situazioni piacevoli o sgradevoli e di conflitto legate ai luoghi). Le foto digitali sono state scattate con macchine fotografiche oppure semplicemente con la fotocamera del telefono cellulare; ciascun partecipante poteva riportare al massimo 5-6 fotografie che sono state poi raccolte tutte assieme e collocate su un'enorme cartellone che riproduceva la mappa su scala molto più grande.

Nell'incontro introduttivo di preparazione alla mappatura, in ciascuna classe, abbiamo esplicitato l'obiettivo di conoscere i luoghi di incontro (socializzazione), quelli amati o detestati (emotività), i luoghi delle memorie e dei vissuti personali. Nell'uscita successiva ci siamo divisi per gruppi percorrendo il tragitto stabilito, armati di macchine fotografiche e di mappe cartacee dell'itinerario su cui indicare i luoghi scelti da fotografare. Ciascuno studente ha riportato così il proprio vissuto del territorio comune, sintetizzandolo visivamente nelle sei fotografie a disposizione che sono state poi raccolte in un grande cartellone comune per ciascuna classe. Sono stati poi creati dei piccoli gruppi di lavoro che hanno integrato le fotografie con commenti e narrazioni trascritte ai bordi della mappa. La mappa finale collettiva riportava così appunti visivi (indicazioni grafiche e fotografie) e narrativi raccolti su biglietti e commenti scritti che integravano le informazioni dei luoghi con le personali esperienze e percezioni. Questo lavoro comune, oltre a sollecitare una riflessione collettiva sui problemi e sulle potenzialità dell'area circostante la scuola, ha consentito ad alunni ed insegnanti di venire a conoscenza delle abitudini e delle frequentazioni di ciascuno dei partecipanti, aumentando le possibilità di incontro, confronto e di attività comuni. La sovrapposizione e la lettura incrociata delle mappe ha permesso una visione sincronica e dinamica dell'esperienza territoriale, segnalando ai bambini immigrati luoghi storici che non conoscevano e consentendo di raccogliere anche i punti critici, operando un confronto tra il vissuto dei giovani, dei genitori e degli insegnanti.

Dalla mappa comune finale sono emerse le pratiche culturali che costruiscono il tessuto connettivo degli itinerari quotidiani casa-scuola-tempo libero. Durante la restituzione in classe si è discusso a lungo, attorno ai cartelloni, sulle motivazioni che hanno portato a scegliere certi luoghi, soprattutto quelli più comuni o particolari. Molte informazioni personali e familiari hanno stimolato curiosità e conoscenza reciproca, soprattutto sulle abitudini delle varie comunità di immigrati, come la frequentazione di strutture di culto, di associazioni etnico-nazionali e di attività sportive. Nell'incontro di restituzione sono state create liste di argomenti di discussione sui luoghi preferiti dei ragazzi, sulle pratiche vissute e sulle rappresentazioni in merito al quartiere, rendendo gli studenti consapevoli e responsabili del contesto in cui vivono. Da segnalare che i luoghi più discussi e gettonati sono risultati i ricreatori e i centri di aggregazione giovanile, i centri commerciali e quelli sportivi.

Parallelamente, abbiamo cercato di capire quali lingue fossero utilizzate durante le attività del tempo libero, ed è emersa una mappa polilinguistica dove, soprattutto serbi e sloveni da entrambi i lati del confine, saltano da un ambiente linguistico all'altro con estrema flessibilità e naturalezza. Sono comparse molte lingue etniche e dialetti che arricchiscono il patrimonio comunicativo della classe di cui nemmeno gli insegnanti spesso sapevano l'esistenza. Il lavoro svolto collettivamente ha fatto sì che questa diversità linguistica non venisse però enfatizzata rimarcandone la differenza, ma che si stemperasse nel grande calderone delle molte lingue e dialetti che uscivano dalla mappatura comune. Partire dalla



Fig. 3: particolari della mappa del rione di San Giacomo, Trieste.

località 'prodotta' dalle attività quotidiane consente di rilevare le diversità linguistiche e culturali senza estrapolarle come entità autonome, lasciandole scorrere nel flusso culturale «che unisce dinamiche del *qui* e flussi globali dell'*altrove*» (Favole, 2015: VII; Appadurai, 2014). In questo modo si evita la classificazione tassonomica che rimarca le differenze a scapito del *background* comune.

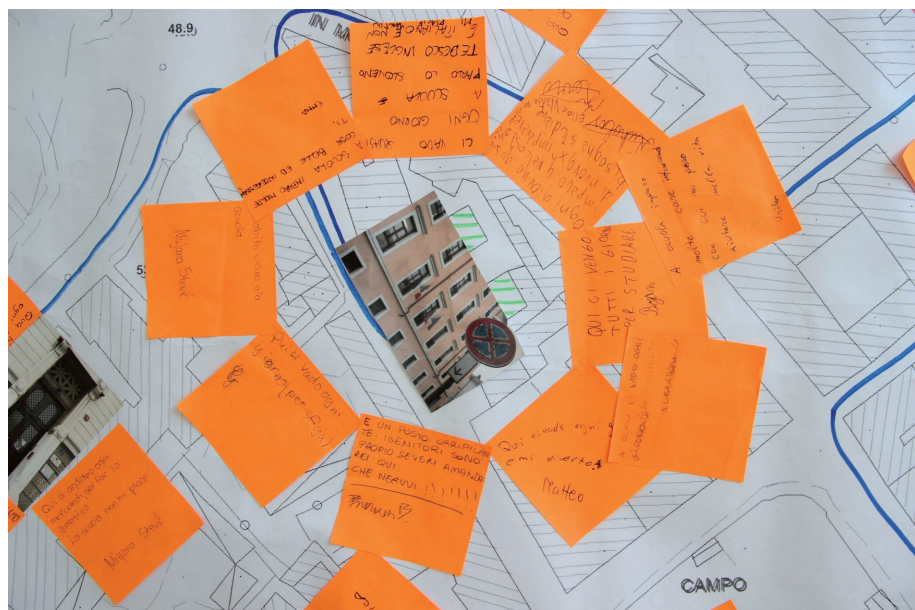


Fig. 4: particolari della mappa del rione di San Giacomo, Trieste.

La scelta di usare fotografie per focalizzare esattamente i punti della mappatura è stata pensata anche allo scopo di incentivare la libera visione di ragazze e ragazzi, in modo che potessero rappresentare i loro 'luoghi' con una sintesi visiva fotografica. Questi presupposti sono stati in parte smentiti dall'uso poco riflessivo e quasi compulsivo della fotografia in termini quantitativi. Durante l'uscita attorno alla scuola almeno metà dei partecipanti, specie quelli più piccoli, nella fascia di età attorno ai dieci anni, sembrava più attenta alla macchina fotografica che all'osservazione reale del percorso. Nonostante le chiare indicazioni fornite in classe prima dell'uscita di concentrarsi sul percorso e sul loro vissuto, usando la fotografia solo come 'indicatore' di luoghi importanti, molti si fissavano sul mezzo fotografico che diventava non più uno strumento, ma lo scopo prevalente dell'uscita. Pur vivendo in costante immersione negli ambienti multimediali, molti di questi 'nativi digitali' non sono stati in grado di inquadrare visivamente il luogo che volevano indicare e hanno prodotto una serie di foto simili, con molto 'rumore' comunicativo che non consentiva di mettere a fuoco il vero soggetto fotografico. Questo ci ha fatto riflettere sulla nostra ingenuità metodologica iniziale che aveva confidato eccessivamente nelle potenzialità di utilizzo del linguaggio visivo proprio per trovare un canale comunicativo che non enfatizzasse le differenze linguistiche, ma che incentivasse la possibilità di avere 'luoghi comuni'.

Si è dimostrata molto utile la modalità di autoproduzione differita di foto nelle scuole di Capodistria, dove abbiamo chiesto a ciascun alunno di fotografare i luoghi di frequentazione nel tempo libero nel corso della settimana, per poi inserirli in una Google Map comune. La mappa digitale on line ha un doppio

vantaggio: da un lato consente di aggiornare, incrementare e modificare costantemente i luoghi e le informazioni, creando una mappa partecipata mai chiusa definitivamente; dall'altro permette l'analisi dettagliata dei luoghi a livello locale e, simultaneamente, anche la visione dei collegamenti con la rete internazionale di parenti e amici (Levitt, Glick Schiller, 2004).

La mappa dinamica sempre aperta che si è creata ha raccolto un ampio consenso da parte dei ragazzi; l'escamotage di riportare sulla mappa non solo gli incontri reali, ma anche i contatti comunicativi mediatici durante la settimana, ha permesso di visualizzare le connessioni comunicative sempre più diasporiche delle famiglie migranti (Madianou, Miller, 2012). Queste informazioni hanno spesso migliorato l'immagine sociale e l'autorappresentazione dei ragazzi immigrati: se su una mappa di scala locale i giovani provenienti da famiglie migranti rappresentano minoranze da integrare, aumentando le dimensioni della mappa, la visualizzazione della loro mobilità familiare che resta impigliata nella rete di contatti internazionali diventa prova di cosmopolitismo e di allargamento dei loro confini che viene valutata positivamente.

3.2 LUOGHI 'COMUNI'

Osservando le tipologie e le funzioni dei luoghi frequentati dai giovani coinvolti nella ricerca non abbiamo riscontrato enormi differenze nella scelte operate in Italia (Udine e Trieste) o in Slovenia: le fotografie riportano come luoghi di incontro prevalente soprattutto centri commerciali e spazi pubblici; gelaterie o altre attività di ristorazione possibilmente connotati da stile di consumo globale (*MacDonald* e catene di fast food). Alcune foto indicano giardini, parchi, piscine o altri centri sportivi per il tempo libero. I ragazzi tendono preferire i luoghi pubblici aperti (come le piazze e i giardini) rispetto a quelli controllati e 'disciplinati', come il nuovo skatepark nel rione di San Giacomo a Trieste che viene snobbato nonostante le ottime strutture disponibili; il fatto che sia presidiato da un cancello che si chiude alle ore 20 inibisce anche la frequentazione diurna. Dagli interessanti commenti degli alunni durante il percorso di mappatura sui luoghi scelti e fotografati emergeva la preferenza per i luoghi interstiziali, stile *no man's land* (Leshem, Pinkerton, 2015). Il cosiddetto «Terzo paesaggio» (Clement, 2005), come le aree verdi 'selvatiche' che fiancheggiano scalinate o piccole strade secondarie, i giardini semiabbandonati e le aree in disuso sono stati spesso segnalati come luoghi preferiti. Forse proprio il vuoto di funzioni e di organizzazione di tali spazi interstiziali offre campo libero ai giovani per crearsi un luogo loro, non strutturato, una sorta di spazio liminale che può diventare, un'arena da occupare per giocare e socializzare 'fuori controllo' dal mondo pre-organizzato dagli adulti. Questa esigenza risulta molto più sentita fra i figli di immigrati rispetto agli italiani: da un lato perché spesso hanno più tempo libero e minori impegni sportivi e culturali, dall'altro perché normalmente sono più precocemente autonomi e privi di controllo genitoriale.

Anche gli spazi di aggregazione pomeridiana sono percepiti diversamente da stranieri e italiani: i ricreatori, fotografati e segnalati come luoghi di piacere e di incontro per i figli di immigrati, sono invece vissuti come luoghi da ‘sopportare’, imposti dai genitori dagli adolescenti italiani, che preferiscono la socializzazione entro gli spazi privati domestici.

È interessante notare come questi processi stiano determinando un diverso sviluppo di crescita fra italiani e stranieri: i primi si alimentano di consumi elettronici spesso in solitudine o relazionandosi con pochi amici dentro contesti privati, mentre i secondi sono più influenzati da culture e pratiche di gruppo tra coetanei nei luoghi pubblici. Che i giovani stranieri trascorrono il loro tempo libero in luoghi ‘non strutturati’, talora definibili come *non-luoghi*, non deve essere necessariamente visto come una perdita di riferimento, quanto piuttosto come una forma di appropriazione dello spazio urbano libero che intercetta bisogni e desideri dei giovani immigrati (Queirolo Palmas, 2006; Cologna, Breveglieri, 2003; Riccio, 2006).

Nelle fasi di osservazione partecipante nei luoghi pubblici e di aggregazione giovanile abbiamo sempre riservato particolare attenzione al ruolo dei nuovi media utilizzati in maniera spontanea tra i ragazzi, per comprendere se favoriscano o meno l’interazione e quali dinamiche identitarie, non solo linguistiche, alimentino. Gli strumenti tecnologici sono ormai divenuti un linguaggio e uno stile di pratiche che accomunano i ragazzi e le ragazze, di qualsiasi provenienza essi siano, e in questo senso rappresentano una piattaforma comune che plasma attraverso pratiche quotidiane.

3.3 LINGUE E LUOGHI INCORPORATI

Procedendo con la rielaborazione dei dati e analizzando in particolare alcuni ambiti territoriali delle scuole primarie slovene di lingua italiana di Crevatini, nella scuola secondaria slovena di lingua italiana di Capodistria (Istituto P.P. Vergerio il Vecchio) e nella scuola secondaria italiana di lingua slovena di Trieste (I. Cankar) ci siamo accorti che la presenza di alunni delle minoranze storiche e dei figli di migranti facevano emergere processi complessi di polilinguismo collegati ai diversi ambiti di fruizione e comunicazione, su diverse scale. Era estremamente difficile tenere conto dell’eterogeneità linguistica senza cadere nella rigida dicotomia fra maggioranza e minoranza; inoltre volevamo capire quali fossero gli usi linguistici durante tutto l’arco della giornata e, soprattutto, il rapporto tra lingue, luoghi e persone, e quanto questi processi influenzassero il percorso educativo e il senso di appartenenza.

Le domande che hanno guidato questa parte di ricerca qualitativa sono state: dove, come e con chi i giovani usano quali e quante lingue/linguaggi? E perché? Quali sono gli aspetti emotivi, di status, di appartenenza che determinano queste pratiche comunicative e linguistiche?

In queste tre scuole di Crevatini, Capodistria e Trieste abbiamo perciò applicato la tecnica del cosiddetto profilo linguistico (tratto dall'*European Portfolio of Languages*, CoE, 2011) per affinare la conoscenza dei patrimoni linguistici presenti in classe collegandola alla sfera di percezione emotiva. Questa metodologia di ricerca si è rivelata cruciale per il proseguimento stesso del progetto, perché ha permesso di comprendere quanto sia vasto il patrimonio linguistico degli allievi, e quanto gli adolescenti coinvolti sapessero utilizzare in maniera contestuale e dinamica le lingue integralmente o parzialmente conosciute, creando a volte delle mescolanze linguistiche inedite. Si è avuto modo inoltre di conoscere le modalità attraverso cui, proprio grazie all'uso funzionale e pragmatico di lingue diverse, essi riescano a costruire un fitto e diversificato intreccio di vissuti e di esperienze che vanno ben al di là dei confini nazionali e 'culturali'.

La definizione del profilo linguistico ha coinvolto attivamente gli studenti, riuscendo a creare dei processi di interazione interessanti, ampiamente apprezzati anche dai docenti. La richiesta fatta ai ragazzi era quella di disegnare la propria sagoma umana, di scrivere la lista di tutte le lingue che conoscevano e con cui erano in contatto e, infine, di abbinare tali lingue alle varie parti del proprio profilo corporeo, esplicitando le motivazioni della scelta. Questa prima fase è stata importante per rendere consapevoli alunni, insegnanti e ricercatori delle plurime competenze linguistiche presenti in classe, incentivando l'auto-riflessione personale e appianando le contrapposizioni tra lingua di maggioranza e di minoranza. Nella seconda fase si chiedeva ai ragazzi di fare una ricognizione delle esperienze linguistiche vissute anche nei contesti informali e nel tempo libero. L'enfasi sul fattore esperienza anziché conoscenza è fondamentale per far uscire senza pregiudizi le pratiche comunicative. La libertà di poter riportare anche lingue esotiche incontrate su Internet o attraverso la musica ha reso i ragazzi davvero attivi e partecipi perché l'attenzione concessa al loro tempo libero e alle loro competenze li rendeva molto orgogliosi. Dopo aver raccolto tutte le informazioni siamo passati ad una fase di comunicazione e di confronto in piccoli gruppi di tre-quattro persone, dove ciascuno spiegava e argomentava il proprio profilo, incoraggiando lo scambio di opinioni.

Riporto alcuni dati raccolti a titolo di esempio, specificando che avevamo lasciato liberi i ragazzi di indicare anche le competenze e gli usi dialettali.

Nella scuola di lingua italiana di Capodistria *PP. Vergerio Il Vecchio*, dove ciascun alunno studia italiano-sloveno-inglese, alla richiesta di dichiarare esplicitamente le lingue principali parlate 5 studenti indicano sloveno; 3 italiano-sloveno; 2 italiano-triestino; 1 italiano-triestino-sloveno; 1 italiano-triestino-napoletano; 1 italiano-sloveno-bosniaco; 1 croato-sloveno; 1 italiano-sloveno-inglese-serbo-istriano; 1 italiano-sloveno-inglese-croato.

Nella scuola di lingua slovena di Trieste *I. Cankar*, dove ciascun alunno studia italiano-sloveno-inglese e tedesco, alla stessa richiesta 1 studente dichiara di parlare principalmente italiano-triestino-sloveno-dialetto sloveno-croato; 1 italiano-triestino-sloveno-inglese-tedesco-serbo-dialetto sloveno; 1 italiano-tre-

stino-sloveno-tedesco-inglese-croato; 1 italiano-sloveno-serbo-tedesco-inglese; 1 italiano-sloveno-inglese-tedesco-finlandese; 1 italiano-sloveno-inglese-tedesco-portoghese.

Nella scuola di lingua italiana collocata a Crevatini (Slovenia) a pochissimi chilometri dall'Italia su 7 alunni di una classe della scuola primaria, 4 dichiarano la madre lingua italiana e di risiedere in Italia, 1 studente indica come lingue parlate italiano-pugliese-croato; 1 italiano-sloveno-croato-romano; 1 sloveno-dialetto sloveno-triestino.

Molte informazioni sono emerse dall'abbinamento scelto fra le lingue utilizzate e la parte del corpo associata che ha consentito di far riflettere sui patrimoni linguistici, sulle diverse situazioni comunicative quotidiane, esplicitando il vissuto esperienziale dei giovani e i loro sentimenti nei confronti di queste lingue.

Riporto sotto alcuni esempi significativi raccolti sempre nella scuola di Crevatini.

- A. (indica come lingue italiano-sloveno-croato-spagnolo-tedesco): «Ho messo l'italiano nella testa perché sono più itagliano che sloveno. Ho messo lo sloveno nel cuore perché è la mia lingua madre; ho messo l'inglese sulle braccia perché lo parliamo molto e lo so parlare»¹.
- B. (italiano-sloveno-croato-inglese-giapponese-spagnolo): «Ho collegato l'italiano con l'occhio perché guardo tante trasmissioni italiane per TV».
- C. (italiano-inglese-spagnolo-albanese-sloveno-dialetto-croato-francese): «Inglese lo parlo e imparo a scuola; italiano è la lingua che parlo di più; sloveno lo parlo con la maestra a scuola e alle attività che svolgo il pomeriggio; dialetto lo parlo a casa».

L'utilizzo delle diverse lingue è pragmatico e funzionale (l'inglese 'serve'), ma anche affettivo, la lingua associata a parti come il cuore segnala legami di attaccamento e affettivi (parenti, amici ecc.). Emerge l'uso diffuso di dialetti e, soprattutto, l'utilizzo di repertori linguistici molto diversi a seconda dei contesti. In parte questa stretta connessione tra lingue, relazioni sociali ed esperienze emotive era già uscita con le mappature, ma i dati dei profili linguistici rimarcano esplicitamente le connessioni tra lingue, luoghi, pratiche e identità (Pennycook, 2010). L'alta frequenza di matrimoni misti, confermata dai dati anagrafici e dalla genealogie migratorie comporta la compresenza di diverse lingue dentro casa, con una media di tre nello stesso contesto familiare. La lingua diventa così un «labirinto di idiomi e registri, in reciproco continuo contaminarsi. Uno sloveno (o italiano) meticciano di sintassi altre, usato come cornice di elementi barbari (tedeschi, inglesi... e anche turchi e albanesi) o inserito in contesti quasi completamente serbi o bosniaci e anche croati, in un perpetuo, creativo e spesso esilarante processo di influssi analogici, fusioni, calchi, prestiti e invenzioni» (Vojnović, 2015: 191-192).

¹ Ho volutamente riportato anche gli errori grammaticali perché credo siano un dato interessante da tenere in considerazione. La conoscenza di più lingue sembra determinare un abbassamento delle competenze e della correttezza formale.

Figg. 5-13: profili raccolti tra gli studenti delle scuole di Crevatini e Capodistria.



Fig. 5

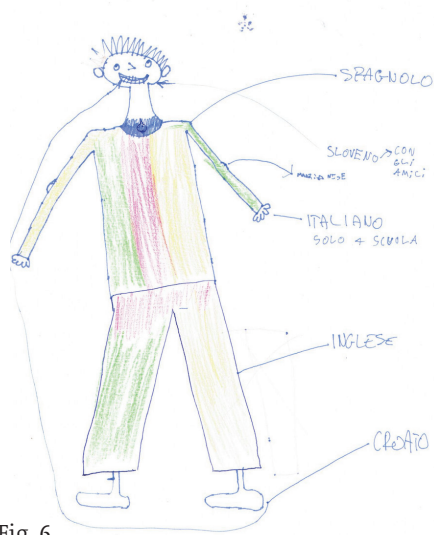


Fig. 6

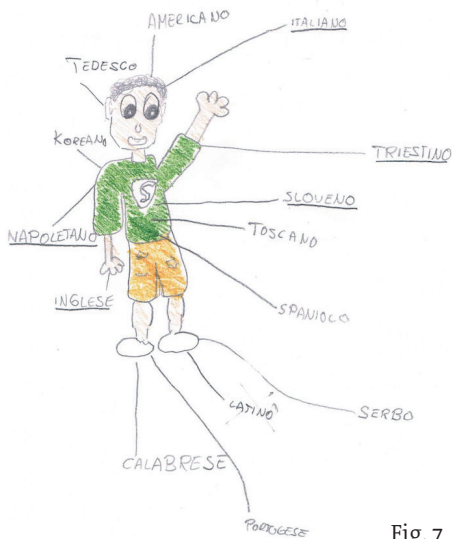


Fig. 7

3. TERRITORIO AGITO: MAPPE, IDENTITÀ, VISIONI

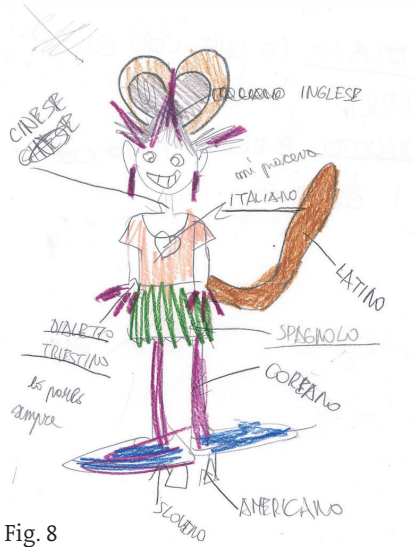


Fig. 8

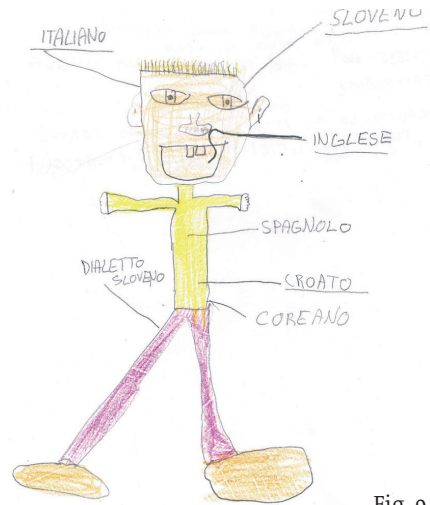


Fig. 9

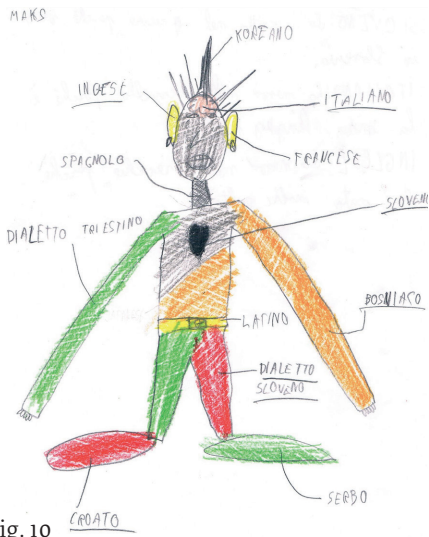
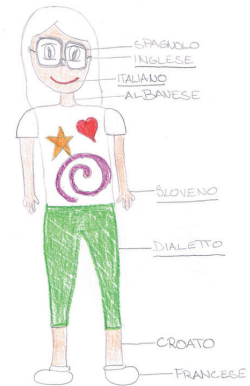


Fig. 10



INGESE-lo impalo e palo a scuola
 ITALIANO-e la lingua che parlo di più
 SLOVENO-lo palo con la maestra a scuola e alle attività
 che svolgo al pomeriggio
 DIALETTO-lo palo a casa

Fig. 11



Fig. 12

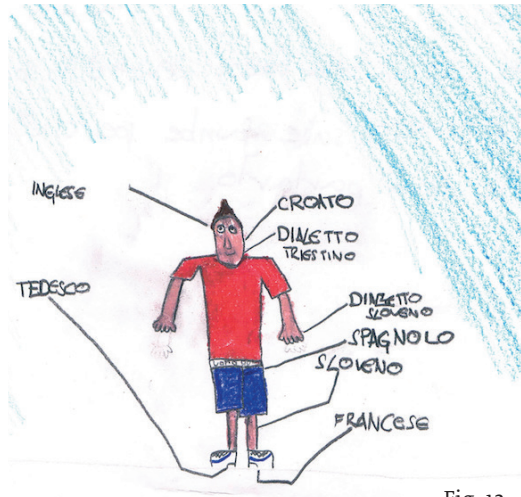


Fig. 13

3.4 IDENTITÀ E VISIONI PLURIME

Terminata la fase di raccolta dati e di ricerca-azione nelle scuole, abbiamo integrato quanto emerso dal *social mapping* e dai profili linguistici con altre 32 interviste effettuate nei luoghi di aggregazione (in particolare il Ricreatorio Pitteri di Trieste, il Punto Incontro Giovani di Udine) con giovani di età variabile tra gli 11 e i 18 anni. Oltre il 90% dei giovani che frequenta tali centri vive nello stesso quartiere, pochissimi provengono da altre aree della città, mentre i collegamenti via internet e smartphone sono quasi tutti di scala globale.

L'analisi del consumo mediatico ha favorito i contatti e l'apertura per l'intervista; quasi tutti possedevano telefono cellulare con Internet per ascoltare musica e usare i *social network*. La musica più ascoltata e condivisa è risultata l'*hip hop*, seguita dalla tecno. Da queste osservazioni emerge una costante eterogeneità nei vari contesti, con interazioni quasi sempre positive e l'utilizzo prevalente della lingua italiana come canale comunicativo anche tra pari. A Udine fra le componenti minoritarie troviamo un numero maggiore di studenti ghanesi e nigeriani, a Trieste e a Capodistria prevalgono serbi, croati, bosniaci e kosovari; in percentuali più basse giovani di origine albanese, dalla Colombia, Marocco, Cina, Tunisia, Etiopia, Ucraina, Algeria, Palestina, Croazia, Romania, Filippine e Senegal.

Alcuni dati specifici dell'utenza dei luoghi dove è stata svolta l'osservazione partecipante: al Centro di aggregazione "Punto Incontro Giovani" di Udine (quartiere Aurora) il numero di iscritti era 308, distribuiti su due fasce di età media (11-14 anni e 18-25). La composizione per nazionalità contava 190 italiani, gli altri erano originari dal Ghana (57), Colombia (13), Marocco (11), Albania (9), Romania

(6), Kosovo (4), Serbia (3), Croazia (2), Tunisia (2), Cina (1), Filippine (1), Messico (1), Spagna (1). Nel periodo estivo su una media di frequentazione di circa 35 ragazzi al giorno, almeno 20 erano di origine ghanese.

Nel Ricreatorio “Pitteri” di Trieste il numero di iscritti era 371 con fasce di età media più bassa rispetto a Udine (la maggior parte dell’utenza 6-11 anni, gli altri per lo più 12-14 con pochi adolescenti 15-18) ma con la stessa presenza di origini eterogenee: Serbia (26), Romania (7), Moldavia (7), Kosovo (6), Bosnia (4), Albania (3), Croazia (2), Marocco (2), Camerun (2), e presenze singole dalla Cina, Ucraina, Turchia, Bulgaria, oltre a molti ragazzi che rivendicano una doppia appartenenza italo-serba o serbo-rumena dovuta alla coppia mista genitoriale.

Il modo di raggrupparsi e dividersi segue dinamiche di genere e di età; le femmine tendono a non mescolarsi con i maschi, così come gli adolescenti ‘grandi’ non si mescolano con il gruppo dei più piccoli. L’interazione e gli incroci non sono determinati dall’omogeneità di origine o di lingua, non abbiamo riscontrato aggregazioni su base etnico-nazionale, né frasi o commenti in merito. Sembra che la pluralità di origine dei migranti e il polilinguismo garantiscano un livello costante di eterogeneità ben distribuita, che non consente il prevalere di una minoranza dominante sulle altre. La lingua più utilizzata è quella italiana, con qualche inserto di lingue minoritarie, per lo più serbo a Trieste e ashanti twi a Udine; va segnalato un diffuso utilizzo del dialetto locale come una sorta di lingua ‘franca’ nella zona di Trieste e di Capodistria che consente a tutti i parlanti di trovare un registro comunicativo accomunante che non crea gerarchie di status nelle competenze linguistiche. Meno frequente l’utilizzo del friulano che, paradossalmente, avendo ottenuto il riconoscimento come lingua minoritaria anche di insegnamento, forse ne paga lo scotto nella comunicazione ‘libera’ fra pari. Tuttavia, al termine di oltre due anni di ricerca sul campo risulta impossibile arrivare a generalizzazioni perché l’uso delle lingue appare molto variegato rispetto ai diversi contesti.

Riportando una sintesi estrema dei dati delle interviste qualitative svolte con ragazze e ragazzi di minoranza o di famiglie migranti, ecco cosa emerge in rapporto all’uso variegato, relazionale e affettivo delle competenze linguistiche:

N. INTERVISTA	LINGUE CONOSCIUTE	LINGUE USO RELAZIONALE	PREFERENZE LINGUISTICHE
3	Serbo-croato, italiano, inglese e francese scolastico	Misto delle lingue sia con la sorella che con i genitori	Nessuna
12	Italiano, serbo-croato, capisce friulano, più inglese, francese e tedesco a livello scolastico	Parla con il fratello maggiore e il padre solo italiano, con il fratello minore e la madre solo serbo-croato	Lingua del cuore è il serbo-croato-bosniaco
13	Parla italiano e sloveno		Nessuna
14	Parla correntemente tre lingue: italiano, serbo, rumeno. Qualche parola di svedese, inglese scolastico	Italiano: a casa e con gli amici serbo: ogni tanto con i genitori rumeno e dialetto triestino: con gli amici	Italiano lingua del cuore
15	Parla correntemente tre lingue: italiano, serbo, rumeno	Italiano: a casa e con gli amici serbo: ogni tanto con i genitori rumeno: con gli amici	Italiano
16	Italiano, sloveno, serbo, inglese	Italiano: a scuola, con gli amici, al ricreatorio, ecc. Sloveno: solo a scuola; serbo con la Mamma; inglese scolastico	Capisce il dialetto triestino ma non le piace, la lingua del cuore è l'italiano
18	Italiano, sloveno, ucraino, inglese, francese, spagnolo, tedesco, dialetto triestino	Parla italiano a scuola, a casa con il papà; sloveno a scuola e a casa con la mamma, ucraino con nonni e zii, inglese a scuola; qualche parola di francese (insegnato dal papà) e spagnolo (insegnato dal fratello), tedesco lo sta studiando lei, col padre parla anche dialetto triestino	Italiano lingua del cuore
19	Italiano, sloveno, inglese, dialetto triestino	Italiano a scuola, sloveno a scuola e a casa, con i nonni, inglese a scuola. Con gli amici sia italiano che sloveno; capisce il dialetto triestino (papà per metà italiano)	Italiano, le piacerebbe imparare spagnolo

3. TERRITORIO AGITO: MAPPE, IDENTITÀ, VISIONI

N. INTERVISTA	LINGUE CONOSCIUTE	LINGUE USO RELAZIONALE	PREFERENZE LINGUISTICHE
20	Italiano, sloveno, inglese, serbo-croato	Parla italiano a casa e a scuola, sloveno a casa e a scuola, inglese a scuola, qualche parola di serbo-croato	Italiano
21	Italiano, sloveno, croato, inglese, dialetto	Parla italiano a scuola, sloveno a casa e a scuola, croato quando va a trovare i parenti, inglese a scuola, dialetto locale di Pirano	Italiano
22	Italiano, sloveno, inglese, bosniaco	Parla italiano e sloveno a scuola, a casa misto, inglese a scuola, bosniaco con i nonni	Italiano
23	Italiano, sloveno, dialetto, inglese	Parla italiano a scuola, a casa, con amici, sloveno a scuola a casa, con amici, un po' dialetto triestino, inglese a scuola	Italiano
29	Italiano, albanese, tedesco, inglese, dialetto	Conosce e parla l'italiano, l'albanese, qualche parola di tedesco e di inglese, capisce il dialetto triestino	Nessuna
32	Italiano, serbo, rumeno, inglese	Conosce e parla l'italiano con la mamma, con i compagni di classe, con gli amici, il serbo con papà, fratelli e nonni, capisce qualche parola di rumeno e ogni tanto lo parla con la mamma e nonni, inglese scolastico. Al ricreatorio e in classe parla italiano	Lingua del cuore è il serbo
33	Italiano, bosniaco, inglese e francese	Conosce e parla l'italiano con i genitori, a volte con le sorelle, con gli amici, con i compagni di classe; conosce e parla il bosniaco a volte con i genitori e con le sorelle, con una sua amica bosniaca che abita nel suo stesso quartiere, con i parenti rimasti in Bosnia; inglese e francese a livello scolastico	Italiano lingua del cuore

N. INTERVISTA	LINGUE CONOSCIUTE	LINGUE USO RELAZIONALE	PREFERENZE LINGUISTICHE
34	Italiano, serbo, sloveno, croato, inglese e tedesco	Conosce e parla italiano con amici, serbo con familiari, qualche amico, qualche parola di sloveno e croato, inglese e tedesco scolastico	Serbo lingua del cuore
35	Italiano, serbo, croato, inglese e tedesco	Conosce e parla italiano con gli amici, il serbo con i familiari, con gli amici, con qualche compagno di classe, il croato, inglese e tedesco scolastico	Serbo lingua del cuore
36	Italiano, kosovaro, inglese, tedesco, friulano	Conosce e parla italiano con gli amici, a volte anche con i genitori e fratelli/sorelle, il kosovaro con familiari, inglese e tedesco scolastico, riesce a capire qualche parola di friulano	Kosovaro lingua del cuore
37	Italiano, serbo, croato, inglese e tedesco	Conosce e parla italiano con amici, parla serbo con i genitori, fratello e con qualche amico, parla croato, inglese e tedesco scolastico	Serbo lingua del cuore
38	Italiano, serbo, croato, bosniaco, inglese e tedesco	Conosce e parla italiano con amici, il serbo con genitori (solo serbo), con sorella sia serbo che italiano, croato, bosniaco, inglese, tedesco scolastico	Serbo lingua del cuore
39	Serbo, italiano, inglese, tedesco	Conosce e parla il serbo con genitori, familiari, amici; capisce ma parla poco italiano, non ha mediatrice, considera l'italiano una lingua difficile, studia inglese e tedesco a scuola	Serbo lingua del cuore
40	Italiano, serbo, rumeno, croato, bosniaco, inglese e tedesco, friulano	Conosce e parla italiano con amici, ogni tanto con i fratelli e sorelle, serbo con genitori e parenti, un po' di rumeno, croato, bosniaco; inglese e tedesco scolastico, capisce qualche parola di friulano	Nessuna

3. TERRITORIO AGITO: MAPPE, IDENTITÀ, VISIONI

N. INTERVISTA	LINGUE CONOSCIUTE	LINGUE USO RELAZIONALE	PREFERENZE LINGUISTICHE
41	Italiano, kosovaro, inglese	Conosce e parla italiano con amici, (anche se kosovari come lei o albanesi), sia kosovaro che italiano con genitori e fratelli/sorelle, inglese e tedesco scolastico; capisce un po' di friulano e vorrebbe impararlo meglio	Kosovaro lingua del cuore
42	Italiano, kosovaro, inglese	Conosce e parla italiano con amici, kosovaro con genitori e fratelli/sorelle, con amici, inglese a livello scolastico	Kosovaro lingua del cuore
43	Italiano, serbo, croato, inglese	Conosce e parla italiano a scuola, con gli amici, serbo in famiglia, qualche parola croato, inglese a scuola	Serbo lingua del cuore
44	Italiano, serbo, francese e inglese	Conosce e parla l'italiano a scuola, con gli amici, il serbo in famiglia (solo serbo), francese e inglese a scuola, non capisce il friulano	Serbo lingua del cuore
45	Italiano, serbo, rumeno, inglese	Conosce e parla l'italiano a scuola, con gli amici, a volte con i fratelli; il serbo con il padre, il rumeno con la madre e con i fratelli, l'inglese e il francese a livello scolastico; capisce poche parole di friulano	Serbo lingua del cuore
46	Italiano, serbo, spagnolo, dialetto	Conosce e parla l'italiano con amici, il serbo con il papà, l'italiano e il serbo con la mamma e la sorella, spagnolo scolastico, capisce dialetto triestino ma non gli piace	Serbo lingua del cuore
47	Italiano, kosovaro, inglese, tedesco, dialetto	Conosce e parla l'italiano a scuola, nel tempo libero, a volte anche a casa, il kosovaro a casa, inglese scolastico, qualche parola di tedesco, capisce qualche parola di triestino	Non riesce a decidere la lingua del cuore, dice che non c'è differenza tra italiano e kosovaro

N. INTERVISTA	LINGUE CONOSCIUTE	LINGUE USO RELAZIONALE	PREFERENZE LINGUISTICHE
48	Kosovaro, italiano, serbo, inglese, francese, friulano	Conosce e parla kosovaro con la madre e con il padre, italiano con amici, con i fratelli e sorelle, col padre qualche parola di italiano, con un'amica kosovara sia italiano che kosovaro, con un'amica serba sia italiano che alcune parole serbe (simili a quelle del kosovaro), studia inglese e francese, capisce il friulano	Lingua del cuore è kosovaro
49	Italiano, kosovaro, serbo, inglese e tedesco	Conosce e parla italiano con compagni di scuola, qualche volta con fratelli, kosovaro con genitori e fratelli/sorelle, capisce qualche parola di serbo, inglese e tedesco livello scolastico	Lingua del cuore è kosovaro
50	Italiano, sloveno, serbo, bosniaco, croato	Conosce e parla l'italiano, sloveno con la madre e il fratello, capisce qualche parola di serbo-bosniaco-croato	Non ha una lingua del cuore, l'italiano e lo sloveno hanno pari valore

Per quanto concerne i rapporti con il paese di origine, c'è chi non è mai rientrato, chi l'ha visitato poche volte, chi rientra di media una o due volte all'anno (specie in Bosnia, Serbia e Croazia), trascorrendo tutto il periodo di pausa estiva e le vacanze dai parenti. Il tempo libero è caratterizzato dalla frequentazione di amici provenienti da paesi diversi; quello che accomuna sono gli interessi e attività, non la stessa provenienza o la lingua madre comune.

Alle domande specifiche sul proprio senso identitario e di appartenenza la maggior parte si dichiara felice di avere "appartenenze multiple", ma una parte più piccola (6 su 50) aderisce maggiormente all'appartenenza al Paese d'origine; solo un'intervistata proveniente dal Kosovo riconduce la propria identificazione con la religione musulmana.

L'auto-rappresentazione e l'immagine che si danno è sempre positiva, talvolta nostalgica; in due casi tuttavia viene sottolineata la povertà del proprio paese di origine e le problematiche a livello economico e sociale o l'integralismo religioso.

La maggior parte dei figli di immigrati dichiara di avere una percezione positiva del proprio paese di origine e di sentirsi accolto positivamente. Va però se-

gnalato che in un terzo delle interviste emerge un ritardo scolastico di uno o due anni, spesso dovuto a scarse competenze linguistiche. In effetti, in buona parte dei profili linguistici effettuati a scuola emergeva un vasto repertorio di lingue utilizzate, ma spesso con molti grossolani errori grammaticali, sia in Italia che in Slovenia. Riguardo le prospettive future, la maggior parte di chi è nato in Italia non ha intenzione di ritornare a vivere nel Paese di origine dei genitori, anche se ha mantenuto legami affettivi e comunicazioni costanti con i nonni e con altri parenti stretti.

Il discorso cambia invece per i ragazzi nati all'estero e poi immigrati in Italia, qui subentrano anche la possibilità di rientro; in ogni caso tutti i figli di famiglie migranti sono incerti sulla possibilità di rimanere in Italia o di emigrare in altri Stati anche extraeuropei. Il dato trova conferma nella scelta più o meno unanime di apprezzamento dell'inglese, agganciato al contesto statunitense come possibile e ambito approdo migratorio.

Notevoli differenze si riscontrano quando dal mondo dei giovani si passa a quello degli adulti. Dalla trentina di interviste condotte negli stessi contesti della ricerca con adulti di varie provenienze migratorie (con prevalenza dalla Bosnia e Serbia), questi indicano infatti molti diversi tipi di identità: si passa da chi afferma di avere contemporaneamente un'identità divisa tra una sfera ufficiale (derivante dalla cittadinanza) e una intima personale (intervista n. 6, n. 7, n. 11), a chi invece tiene divisi i due tipi di identità (intervista n. 4 e n. 5, italiani in Italia, serbi in Serbia). C'è inoltre chi ha affermato di non appartenere ad alcuna identità culturale/nazionale (intervista n. 1: «Mi sento che non appartengo a niente... purtroppo sì... per quello è brutto... non sai più dov'è tuo posto...»), intervista n. 24: «non mi sento niente, non sento un'appartenenza nazionale», intervista n. 56: «Il mio Stato si chiama - suo nome», non si sente legata ad un territorio fisico, afferma infatti che «mamma e papà sono la mia bandiera», e chi invece sente di appartenere ad un contesto/cultura più ampi, come quello europeo (intervista n. 52) o quello internazionale (intervista n. 60).

Un caso particolare è quello in cui l'intervistato dichiara un'identità multi-faccettata (intervista n. 51: da parte di padre serbo-bosniaco, non solo serbo e non solo bosniaco, ma l'unione di questi aspetti; da parte di madre istriano-sloveno. Per cultura si definisce sloveno, per geni balcanico, per depressione sloveno, per humour bosniaco). Vi sono poi i casi in cui le identità sono miste, ad esempio nell'intervista n. 2, n. 8., n. 9, n. 61: mix particolare, i primi anni quando doveva tornare in Serbia diceva che «andava a casa», dopo qualche anno invece dice che torna a casa quando dalla Serbia torna a Trieste, questa città oramai è «casa mia», anche quando sente l'inno di Mameli prova delle emozioni; «si approfondisce cosa vuol dire essere serbi anche imparando cosa vuol dire essere italiani»). Infine, c'è chi, pur essendosi perfettamente inserito in Italia, afferma che l'identità rimane invariata, immutabile, legata alle proprie origini (intervista n. 59: «non si cambia identità, ho la cittadinanza italiana ma rimarrò sempre serbo»).

Queste indicazioni potrebbero far supporre che la diversità tra i processi di interazione/integrazione di giovani e adulti sia molto ampia e che condizioni fortemente la vita quotidiana di queste persone.

L'auto-rappresentazione del proprio Paese d'origine espressa dagli adulti è risultata essere più negativa di quella dichiarata dai ragazzi: forse le persone adulte sono memori di un passato che i giovani non hanno vissuto o, più probabilmente, colgono in maniera più consapevole alcune problematiche legate all'ambito politico, economico e sociale. Tale percezione è stata riscontrata in misura pressoché uguale tra gli adulti di tutte e tre le città coinvolte. Anche l'etero-rappresentazione presenta considerazioni più negative da parte degli adulti: da ciò si può supporre che i pregiudizi, gli stereotipi, ecc. verso le persone provenienti dai Paesi dell'ex Jugoslavia siano maggiormente presenti nel mondo "dei grandi" (interviste n. 6, n. 7, n. 25, n. 27, n. 55, n. 56).

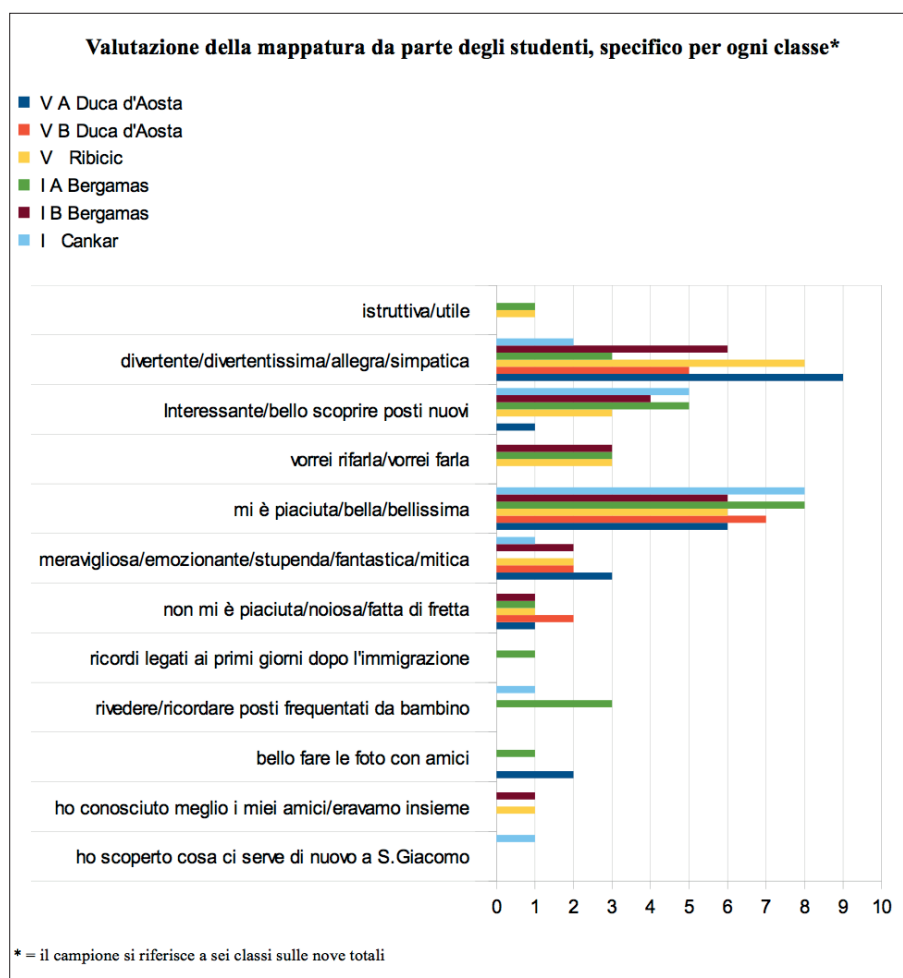
Il processo di interazione/integrazione dei ragazzi intervistati sembra quindi non presentare le stesse difficoltà riscontrate dagli adulti, probabilmente perché inizia in tenera età, quando cioè i bambini non hanno ancora tutti i preconcetti sulle "culture" elaborati invece dagli adulti e le relazioni si basano sulle pratiche quotidiane, attraverso il gioco, gli interessi comuni, il frequentare la stessa classe o uno stesso gruppo di amici.

C'è da dire, poi, che nel corso degli ultimi anni le scuole, i centri giovanili, i centri sportivi, le parrocchie, ecc. hanno lavorato molto sui temi dell'interazione tra persone di origini diverse e quindi il generale positivo inserimento dei giovani intervistati potrebbe essere il risultato anche di queste azioni educative quotidiane. Considerando gli obiettivi della ricerca, si è constatato che le differenze di origine degli studenti coinvolti, così come le loro lingue, non rappresentano un ostacolo nel condividere esperienze nel tempo libero; al contrario, è stato possibile notare come tutti utilizzino in maniera funzionale e pragmatica le lingue interamente o parzialmente conosciute (o una combinazione creativa delle stesse) e frequentino, spesso insieme, i medesimi spazi, svolgendo quindi pratiche simili.

Al termine del biennio di progetto, nell'aula magna della scuola Bergamas di Trieste è stato organizzato un incontro di restituzione delle attività di ricerca con dirigenti ed insegnanti di tutte le scuole che hanno partecipato alla ricerca, per analizzare assieme i risultati e i punti critici. Da un punto di vista metodologico l'uscita nel quartiere (mappatura), la successiva discussione in merito alle lingue parlate nei luoghi indicati dagli studenti (profilo linguistico) e la rielaborazione comune dei luoghi precedentemente indicati (mappa interattiva), sembrano essere stati, tra tutte le strategie utilizzate, quelle maggiormente in grado di promuovere il dialogo e una relazione efficace e significativa con i giovani per far emergere le loro interpretazioni oltre i contesti formali e istituzionali; *social mapping* e fotografia hanno permesso di confrontare la visione dei bambini e ragazzi con quella della scuola, degli insegnanti e dei genitori. Lo strumento è stato valutato positivamente dagli alunni che hanno partecipato in maniera entusiasta

e dagli insegnanti che hanno apprezzato l'apprendimento stimolante non solo come educazione interculturale e alla cittadinanza, ma anche per le potenzialità di incrocio interdisciplinare. Le valutazioni effettuate con gli studenti coinvolti sull'attività di mappatura sono state infatti molto buone.

Fig. 14: grafici di valutazione degli studenti sull'attività di *social mapping*.



Valutazione mappatura da parte degli studenti, totale



Percorsi simili possono dare la possibilità ai docenti di divenire consapevoli del valore delle pratiche quotidiane degli studenti in modo tale da indirizzarle in ottica interculturale e in maniera pedagogicamente orientata nei *curricula*, re-immaginando metodi, contenuti, attività (De Certeau, 2001; Hall, 1997). È auspicabile incentivare il lavoro interdisciplinare (tra discipline, ma anche tra diversi ambiti: formale, non formale, informale) cercando di rendere maggiormente significativo il percorso educativo degli studenti e riflettere assieme ai propri studenti di tematiche importanti quali il concetto di cultura/e, di processi migratori, di identità mobili, di differenza/e in prospettiva dinamica e processuale (Hannerz, 1998).

Interviste, mappature e workshop di gruppo hanno offerto la possibilità ai giovani coinvolti di riflettere sulle proprie pratiche quotidiane (luoghi, lingue, attività, interessi, ecc.) in maniera individuale e successivamente di condividere tali vissuti con i compagni di classe, in un clima di ascolto e scambio reciproco, considerando le tante “superdiversità” contemporanee che li circondano come valore aggiunto della propria classe, della propria famiglia, della società intera (Vertovec, 2010).

4. Pratiche di costruzioni identitarie mobili

4.1 AGIRE TRA I CONFINI

Dopo aver riportato i metodi ed esaminato i contesti di questa ricerca transfrontaliera, cercheremo di tirare le fila interpretative dei risultati in vista delle conclusioni finali del progetto.

Una prima considerazione riguarda la stretta connessione fra ricerca e azione messa in campo nell'azione etnografica come componente di analisi qualitativa del progetto *EDUKA* che si proponeva esplicitamente già nel titolo di "Educare alla diversità". Indagare sulle pratiche extrascolastiche è risultato fondamentale per conoscere visioni, percezioni e auto rappresentazioni dei giovani e per favorire contemporaneamente la loro integrazione. La scelta di utilizzare metodologie di indagine partecipative per coinvolgere direttamente i giovani anche al di fuori del contesto scolastico ufficiale si è rivelata fruttuosa non solo perché ha dato accesso a nuove informazioni, ma perché ha messo in moto processi di interazione e di conoscenza reciproca tra sfere di vita quotidiana che spesso procedono parallele senza intersecarsi. Da questo punto di vista la ricerca-azione, soprattutto quella condotta con le mappe e le fotografie dei territori comuni, ha innescato azioni inclusive e di integrazione sociale, oltre che di conoscenza reciproca.

Si è rivelata di fondamentale importanza l'attenzione posta alle pratiche, alle abitudini e agli schemi di riferimento cognitivo che collocano questi alunni nel

contesto più ampio che gira attorno alla scuola. Partire dai luoghi comuni e raccontare come vengono usati, percorsi, rielaborati attraverso le emozioni che li connettono alla sfera affettiva della condivisione, significa collocarli nella sfera delle memorie personali e dei significati che costruiscono un senso di identità e di appartenenza. Agganciare i luoghi della vita quotidiana alle lingue usate, ha fatto emergere la ricchezza e l'eterogeneità dei patrimoni linguistici e culturali che spesso non riescono ad affiorare all'interno delle mura scolastiche e dentro i confini prestabiliti dall'omologazione curricolare.

I profili linguistici raccolti nelle scuole di minoranza hanno confermato l'immersione quotidiana in contesti e ambienti plurilinguistici, facendo esprimere le modalità di percezione dalle lingue parlate e calate nei contesti specifici dei giovani attraverso il corpo, le emozioni e i vissuti esperienziali. L'indicazione più precisa che emerge dai risultati è che non possiamo più pensare di suddividere le nuove generazioni in categorie linguistico-identitarie rigidamente preformate che seguono le linee geopolitiche dei confini nazionali e delle minoranze ufficialmente riconosciute al loro interno.

Non sembra più possibile disgiungere le identità culturali dai corpi, il piano simbolico-culturale dalla percezione fisica: le lingue si ascoltano, si sentono, si usano, si mescolano e sovrappongono (Pennycook, 2010; 2012). Negli ambienti eterogenei indagati le ragazze e ragazzi vivono ogni giorno immersi in ambienti plurilinguistici; in questa generazione di 'nativi digitali' le connessioni mediatiche (*skype, social network, youtube* ecc.) aprono parallelamente ad altri ambienti linguistici e culturali, spaziando dalla lingua dei nonni nel paese di origine, alle lingue e linguaggi dei canali di consumo mediatico giovanile che crea appartenenze e stili identificativi di gruppo. Si tratta di processi di crescita costantemente dinamici e in trasformazione, non solo per questioni di età e di dislocazioni migratorie, ma perché maturano attraverso le esperienze di corpi che mutano in interazione con i contesti, come le molte lingue che usano quotidianamente.

Sono giovani corpi e identità polilinguistiche in costante mutamento, per questioni di età, di status, di strategie e di affettività. Sarebbe davvero importante che la scuola e i contesti educativi si attrezzassero sempre di più per favorire la creazione di spazi dove tutte le varie componenti possano affiorare, luoghi di emersione e di riconoscimento per appartenenze non contrastive, né esclusive.

I rapporti mediatici consentono alle seconde generazioni di migranti lo sviluppo di un senso di ancoraggio e di legami familiari anche a distanze notevoli, come per molti cinesi o ghanesi di seconda generazione. Nel caso dei migranti da area balcanica il rapporto con parenti e nonni può essere assiduo via *skype* o telefono e rinforzato dalla frequentazione durante le vacanze; questo spesso determina un'idealizzazione della zona di origine, con forte attaccamento affettivo. La complessità che emerge non è riconducibile alle solite categorizzazioni etnico-nazionali dove si è dentro o fuori; pluri-appartenenze e identità mobili confermano la 'superdiversità' come caratteristica preminente delle migrazioni contemporanee (Vertovec, 2007).

Raccogliere tante variegata lingue e mondi di riferimento consente di deponenziare la scala gerarchica delle lingue forti e deboli, permette di dare spazio di visibilità e, quindi, di esistenza anche per chi è legato affettivamente a paesi e lingue non dominanti, né in termini numerici, né di status. Sarebbe importante ad esempio non supportare le rigide compartimentazioni tra lingue simili, ma enfatizzare anche la vicinanza e familiarità, pur mantenendo il rispetto per le diversità grammaticali. Le nuove tecnologie possono da questo punto di vista essere dei mezzi alleati per incrementare l'interesse e migliorare l'autorappresentazione di chi fa parte di minoranze percepite come meno prestigiose.

Diversi episodi, sia sul terreno italiano che su quello sloveno, hanno confermato l'esistenza di una scala gerarchica delle lingue slave che vede lo sloveno dominante sul croato (talvolta veniva ommesso dagli alunni e usciva solo dopo esplicita richiesta di noi ricercatori), sul serbo e, soprattutto, sul bosniaco e albanese. Si conferma il quadro descritto nel romanzo *Čefurji raus!* che racconta in un variopinto pastiche linguistico lo straniamento e il razzismo operato nei quartieri periferici di Lubiana nei confronti dei 'fratelli del Sud', serbo-croati e bosniaci che attorno alla metà degli anni '80/primi anni '90 sono immigrati sono immigrati al Nord, nella neo-costituita Repubblica Slovena. Come rimarca la traduttrice nella postfazione al libro, «Questi immigrati erano per lo più operai specializzati, pronti ad accettare lavori e mansioni che gli sloveni non volevano più fare; le differenze culturali tra loro e gli sloveni erano anche e soprattutto di appartenenza sociale» (Vojnović, 2015: 185).

La scelta di molte famiglie serbe e bosniache di iscrivere i figli nella scuola con lingua slovena è chiaramente anche frutto della maggiore affinità linguistica rispetto all'italiano; sarebbe importante non leggere questo come fenomeno 'intrusivo' che mette a rischio la purezza linguistica e culturale della minoranza slovena a Trieste, ma tenerlo in considerazione come un ulteriore patrimonio che entra in classe e che può allargare il ventaglio di potenzialità culturali.

Le pratiche di interazione quotidiana sono emerse grazie all'approccio etnografico, all'attenzione al particolare, allo specifico caso locale, non alle entità astratte. Se queste ricche e variegata interconnessioni culturali non vengono imbrigliate nella rigide classificazioni anagrafiche, nè regolamentate dai protocolli scolastici, allora si può sfruttare la variegata fioritura linguistica e culturale, con potenzialità educative non tanto e non solo per i contenuti, ma per i modi in cui si struttura e trova forma comunicativa. Il reticolo che connette luoghi, lingue e spazi si è rivelato complicato e con intrecci variabili tra le diverse lingue che condizionano i contesti in cui sono usate e che sono il prodotto di attività collocate in specifici ambiti sociali.

I risultati delle indagini su lingue e corpo hanno indicato un repertorio linguistico incorporato simbolicamente. Come ricorda Bourdieu (1977), le pratiche sono azioni con una storia, che ci obbligano a osservare spazio, tempo, storia e collocazione, dove il linguaggio opera come un'attività sociale e spaziale integrata (Pennycook, 2010: 2-3). In questo senso cogliere la 'vera' località della lingua ha implicato tenere conto di tutte le complicate tessere del mosaico linguistico

di cui ciascun alunno dispone e che utilizza a fasi alterne nelle diverse relazioni, anche dislocate.

I profili linguistici delle nuove generazioni esulano dalla contrapposizione tra lingua italiana e slava che storicamente caratterizzava quest'area di confine con i paesi dell'Est, sorpassando la dialettica dicotomica di appartenenza. Non c'è *aut aut*, ma uno spiccato polilinguismo; la mappatura delle lingue si lega a storie e vissuti affettivi, che esondano dai confini geopolitici. La rigosità del dentro o fuori della comunità è resa più opaca dalla porosità dei confini e dai continui attraversamenti che rispondono a posizionamenti strategici, a pratiche che consolidano politiche dal basso. La popolazione che vive in aree transfrontaliere può dimostrare identità ambivalenti perché i fattori economici, culturali e linguistici spingono verso due o più opposte direzioni (Wilson, Donnan, 2012: 11).

Restano da approfondire ulteriormente le percezioni, rappresentazioni e visioni delle diverse lingue slave (sloveno, croato, serbo, bosniaco, ecc.) in base alla nazionalità e al contesto di provenienza e di residenza. Rispetto alla fase precedente alla crisi economica del 2008, lo status della lingua italiana risulta decisamente declassato; fra le nuove generazioni di migranti sempre più spesso la tappa italiana viene vissuta solo come base intermedia per altre mete europee o transoceaniche. Di conseguenza si abbassa l'investimento e l'impegno per apprendere la lingua italiana e si preferisce investire sull'inglese o sul tedesco. L'italiano funziona in certi contesti come lingua ponte per penetrare in altri approdi migratori: in una recente intervista a Fiume mi è stato segnalato che nelle scuole per la minoranza storica di lingua italiana si sono immatricolati alunni di origine cinese provenienti da Trieste. La scelta non ha trovato contrasti da parte dei dirigenti scolastici da anni in lotta contro il progressivo spopolamento e il calo delle iscrizioni. Anche nella scuola del Capodistriano la sopravvivenza dei corsi è legata al boom di iscrizioni da parte di italiani della maggioranza d'oltre confine.

Ironicamente, i presidi scolastici che dovevano conservare lingue e culture locali sono mantenuti in vita dai flussi diasporici più dislocati e globali, come quello cinese, o dalla maggioranza transfrontaliera. Il caleidoscopio linguistico risulta eterogeneo e rompe le usuali contrapposizioni binarie (maggioranza vs. minoranza); in particolare le dinamiche in atto indicano giochi e strategie di potere fra vecchie e nuove minoranze che cercano di superare i rigidi confini di appartenenze etnico-nazionale, sfruttando affinità linguistiche per ottenere vantaggi riservati finora alle 'vecchie' minoranze, come la qualità delle scuole e della didattica.

Le pratiche di attraversamento dei confini diventano modalità di gestione del potere, che lasciano tracce nella complessità di rapporti tra diverse lingue e dialetti, tra vecchie e nuove minoranze. L'area transfrontaliera presenta numerosi fenomeni di sconfinamento dettati più da tattiche di opportunismo che da politiche di identità linguistica. Tali azioni talvolta sono accettate e favorite, altre volte determinano conflitti per le risorse; in ogni caso questi processi aumentano il tasso di plurilinguismo.

4.2 EDUCARE ALLA 'SUPERDIVERSITÀ'

Educare alla convivenza comune senza appiattare le diversità, questo sarà il compito delle scuole europee che sempre più si troveranno di fronte alunne e alunni dove il luogo di residenza è disgiunto da quello di nascita e di origine dei loro familiari. Omettere queste connessioni transnazionali o, peggio, costringere i ragazzi a vergognarsene e a rimuoverle, produce stigmatizzazioni che si metabolizzano proprio durante la crescita adolescenziale. È soprattutto in questa fase di passaggio fondante l'identità adulta che si delineano i confini dell'identità personale negoziandola tra il senso di appartenenza familiare, quello della scuola e del gruppo di pari; perciò è importante che ciascun alunno possa trovare uno spazio in cui depositare e poter esplicitare tutte le appartenenze linguistiche e culturali a cui sente di aderire, anche solo parzialmente. In questo modo si offre la possibilità di non percepirsi difettosi, in quanto 'minoranza' ma, al contrario, portatori attivi di ulteriore ricchezza culturale.

Passando ad un ulteriore livello interpretativo, i risultati di questa ricerca riportano proprio i processi e le costruzioni identitarie mobili che vengono agite 'tra' i confini, nelle aree liminali di attraversamento collocate tra le definizioni identitarie rigide che incasellano da una parte la maggioranza, dall'altra le minoranze, senza tenere conto dei continui slittamenti e riposizionamenti. Siamo andati a cercare negli spazi vuoti dove ragazze e ragazzi possono marcare territori residuali non occupati dal modello linguistico-culturale omologato dall'alto delle politiche scolastiche. Sono emerse forme di eterogeneità linguistica e culturale caleidoscopica, che rimescolano continuamente origini, funzioni, desideri e obiettivi in maniera non prevedibile, ma comunque strutturata e non disgregante.

In questa zona di attraversamento sono aumentati in maniera esponenziale il patrimonio linguistico e la commistione culturale, anche grazie ai molti matrimoni misti. Le scelte scolastiche da parte delle famiglie sembrano sempre meno seguire la linea di appartenenza per origine e per lingua comune, per mettere sempre più spesso in atto tattiche e strategie di convenienza che mettono in crisi le tradizionali politiche scolastiche dell'Unione Europea. La compresenza di almeno tre lingue diverse nei contesti familiari transfrontalieri indagati, unita alle potenzialità comunicative dei nuovi media, mette in dubbio già nel quotidiano qualsiasi ipotesi di omogeneità linguistica e di scontata adesione ad un gruppo unico di appartenenza comunitaria.

La percezione di rottura dei confini comunitari lamentata dalle minoranze storiche proviene proprio da questi attraversamenti dei confini scolastici ed identitari. Non si tratta di colonizzazioni o di invasioni da parte di un altro gruppo comunitario numericamente o politicamente forte, ma forme di infiltrazione di varie identità diffuse, miste, relazionali, fortemente dinamiche, difficilmente catalogabili (come il figlio di coppia mista con madre senegalese iscritto alla scuola slovena di San Giacomo a Trieste). Sono le nuove minoranze davvero storiche nel senso che non sono accorpabili per le loro origini comuni, ma per le scelte

strategiche con cui si ridefiniscono nei vari passaggi migratori (come i cinesi a Fiume); sul terreno si giocano pratiche e tattiche opportunistiche più che politiche identitarie prestabilite.

Partiti alla ricerca di minoranze vecchie e nuove, abbiamo incontrato superdiversità e polilinguismo, concetti nuovi delle scienze sociali sorti per dare espressione e significato alla complessità culturale e linguistica che non trova spazio interpretativo nel modello geopolitico che prevede la lingua maggioritaria contrapposta alle minoranze storiche. Il termine ‘superdiversità’ indica proprio la necessità di considerare tutte le variabili in campo che costruiscono le varie forme di minoranze e di diversità culturali, non solo quella etnico-linguistica. Paese di origine, differenze di età, genere, status legale, esperienze lavorative e scolastiche, titolarità di diritti, reti familiari locali e transnazionali sono solo alcuni dei fattori da tenere presenti per considerare la superdiversità come interconnessione complessa che determina setting locali e modelli comunitari complessi per minoranze dislocate. Non sono le variabili in campo ad essere nuove, ma la loro correlazione e le multiple configurazioni che creano prospettive multidimensionali sulla diversità, tenendo conto delle declinazioni specifiche che assumono le condizioni di vita locale in uno scenario di connettività transnazionale (Vertovec, 2010: 65-95; Glick Schiller, Caglar, Gulbrandsen, 2006).

Utilizziamo volutamente il termine ‘polilinguismo’ (Pennycook, 2012) per sottolineare la crisi del paradigma interpretativo plurilinguistico che l’osservazione sul campo ha fatto emergere. È risultato impossibile analizzare le diverse lingue e culture come entità separate. I linguaggi e le forme di comunicazione emersi dalle attività e dalle pratiche quotidiane costituiscono una parte materiale, concreta della vita sociale e culturale, non un’entità astratta a parte; si tratta di competenze linguistiche plurime che legano luoghi, lingue, funzioni e affetti, desideri.

La lingua rappresenta per queste nuove generazioni una forma di azione in uno specifico luogo e tempo: usano le lingue e i dialetti locali, ma considerano le lingue e i luoghi come pratiche in congiunzione, non come essenze identificative. Flessibilità e mobilità sono considerati spesso valori più fondamentali dell’adesione incondizionata alla lingua madre. Le lingue vengono scelte e usate in base a motivazioni pratiche, affettive e per il loro *appeal*, per lo status economico-culturale che potenzialmente possono favorire; l’inglese da questo punto di vista risulta attualmente la lingua più gettonata. Le scelte operate nei confronti dei loro repertori linguistici proiettano possibili identità su un futuro reale o immaginario, dove inglese, cinese e coreano si alternano nel gioco di possibili rimandi verso un futuro incerto per questioni di età e di congiuntura economica.

In un disegno del profilo linguistico una ragazzina indicava fra le lingue usate il dialetto triestino e lo collegava come parte del corpo, ai piedi. Sembra che l’integrazione e la comunicazione di questi ragazzi si giochi su scala estremamente locale, letteralmente con “i piedi per terra”, ma avendo sempre in mente l’orizzonte futuro transnazionale, che potrebbe essere ancora più mobile.

L'analisi dei flussi migratori che si 'ancorano' nei contesti locali mette in luce le pratiche di mobilità e di flessibilità identitaria, confermando il concetto di cultura come processo storico e campo di negoziazioni e conflitti, piuttosto che come insieme di simboli o rappresentazioni in stato di equilibrio (Comaroff, Comaroff, 1992; Signorelli, 2008). Visti gli attraversamenti sempre più frequenti delle aree di frontiera interne ed esterne, bisognerà porre sempre più seria attenzione alla dimensione locale, non come nozione astratta contrapposta al globale, ma come centro di pratiche discorsive e sociali che costruiscono identità mobili incorporando il senso di possibilità verso un futuro sostenibile (Pennycook, 2010: 142-143).

Parte seconda

Flavia Virgilio

5. Confini dell'educazione: sfide per educare alle nuove cittadinanze

I confini dell'educazione possono essere concettualizzati in tanti modi diversi.

Si possono esplorare i confini tra i contesti dell'educazione formale, non-formale, informale, oppure si possono immaginare i confini tra i sistemi educativi dei diversi stati e, infine, si possono indagare i confini tra i soggetti, attori dei processi educativi.

Il confine, nelle sue implicazioni geografiche, politiche, migratorie, linguistiche e identitarie produce contesti in cui le lingue si trovano in contatto, dando luogo a questioni di identità nazionale, culturale e sociale che attraversano i contesti scolastici, determinando possibilità di confinamento, e sconfinamento, tra i diversi piani che si intrecciano nelle pratiche educative: le discipline e i curricula, le relazioni, l'organizzazione dei ruoli, dei tempi e degli spazi.

Trovare, o costruire, i sentieri che collegano e attraversano i diversi confini, come si è tentato di fare nella ricerca qui documentata, consentirebbe di immaginare possibilità alternative per fare scuola facendo esercizi di cittadinanza, prendendosi cura delle persone, dei luoghi e delle relazioni delle persone nei luoghi. Coniugare la logica dei confini e quella dei sentieri, come indica Canevaro (2006), permette, in tempi incerti, di riflettere lavorando e cercando segni di pace, all'interno di una situazione di guerra non dichiarata e strisciante nei confronti delle differenze.

I contesti educativi, fatti di spazi, luoghi, patrimoni materiali e immateriali di conoscenze e pratiche, costituiscono non una cornice o uno sfondo dei processi educativi, ma elementi essenziali e qualificanti dell'educazione stessa. Sono i contesti, infatti, a costituire le cornici di senso entro cui gli esiti dei processi educativi vanno valutati, non solo in termini di apprendimento, ma soprattutto in termini di produzione di processi di cittadinanza.

I tre capitoli che seguono tentano di esplorare i confini, e i sentieri, dell'educazione negli spazi transfrontalieri attraverso un triplice prisma: i contesti, i sistemi e le pratiche da cui i sistemi sono informati, gli attori.

Il focus su cui si è concentrata la ricerca riguarda il ruolo della scuola nella costruzione di opportunità di interazione/integrazione, in sostanza di opportunità di cittadinanza, in aree ad alta eterogeneità linguistica, esplorando in particolare gli aspetti organizzativi come fattori determinanti i processi di inclusione.

Il lavoro qui proposto parte dall'analisi, nel capitolo 6, dei protocolli di accoglienza che le scuole utilizzano per regolamentare l'inserimento degli alunni stranieri. I protocolli scolastici sono, infatti, il compendio di formule rituali, definite in sede europea o nazionale, per regolamentare la presenza degli allievi stranieri, definendo il modo con cui deve avvenire la procedura di iscrizione e inserimento, ma anche le modalità organizzative per l'insegnamento della L2 e per l'avvio delle relazioni con le famiglie. Nello stesso tempo definiscono i modi con cui i diversi attori, amministrativi, istituzionali, del privato sociale, dovrebbero interagire per favorire l'integrazione. In definitiva i protocolli descrivono da una parte il rituale dell'inserimento e dall'altra definiscono le responsabilità e le procedure di comunicazione dei diversi attori coinvolti nelle pratiche di accoglienza e integrazione.

Nel capitolo 7 si approfondiscono gli aspetti plurilingui dei contesti scolastici, in particolare dei contesti scolastici di confine. L'analisi dei dati raccolti viene condotta alla luce delle rinnovate opportunità offerte dalla legge 107/2015 che tra gli obiettivi prioritari segnala l'importanza di «[...] valorizzare l'educazione interculturale e il dialogo tra le culture» per «rispondere alle nuove esigenze educative e rendere la scuola più inclusiva» attraverso soprattutto l'«alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come L2 attraverso corsi e laboratori per studenti di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con Enti Locali, associazioni del terzo settore e con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie, dei mediatori culturali».

La scuola diventa, così, un luogo in cui fare esercizi di mondo. «È nella scuola, infatti, che gli studenti con *background* migratorio possono imparare una concittadinanza ancorata al contesto nazionale e insieme aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. Nella scuola infatti tutti questi bambini e i ragazzi si “allenano” a convivere in una pluralità diffusa. È infine anche nella scuola che famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune» (MIUR, 2015b).

Nell'ultimo capitolo, infine, si esplora il ruolo delle scuole nella costruzione di processi di cittadinanza, evidenziando i limiti e le tensioni, ma anche le opportunità, implicite nel concetto stesso di cittadinanza in contesti globalizzati.

Il framework teorico di riferimento di questa seconda parte è di carattere pedagogico e antropologico. In particolare ci si è riferiti alla pedagogia interculturale e all'antropologia linguistica e della cittadinanza.

«I movimenti di persone attraverso i confini nazionali sono tanto antichi quanto lo stato-nazione stesso, tuttavia mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione» (Banks, 2009:10). I migranti, perciò, proprio perché spezzano la continuità tra uomo e cittadino che è alla base della teoria illuministica dei diritti finiscono per diventare un elemento di turbolenza all'interno delle nazioni e tra le nazioni stesse (Remotti, 2008).

La questione dell'integrazione e dei modelli di integrazione è così scottante che è divenuta centrale sia a livello di politiche europee sia a livello di politiche locali. Soprattutto a livello micro, tuttavia, l'accento delle politiche sui temi della sicurezza rischia di produrre effetti che, anziché promuovere processi virtuosi di integrazione, sbilanciano le azioni su un versante che talvolta rasenta il razzismo, basti pensare al tema dell'accoglienza dei profughi e agli effetti prodotti sull'opinione pubblica dalle diverse ondate di sbarchi (Van Aken, 2005).

Il rapporto OECD 2006 *From Immigration to Integration: Local Approaches* segnala come la dimensione chiave dell'integrazione sia il locale, dove le persone si incontrano, convivono, condividono spazi e tempi di vita. E proprio in questo senso Banks, analizzando i processi di integrazione nel contesto scolastico, parla di paradigma multifattoriale per la promozione dell'integrazione. Tra le cinque dimensioni chiave dell'educazione multiculturale Banks evidenzia la necessità di promuovere il rafforzamento culturale delle istituzioni scolastiche sui temi dell'integrazione/interazione, ad esempio attraverso azioni di carattere formativo. Aggiunge, tuttavia, che il *capacity building* delle istituzioni scolastiche non può non essere accompagnato da interventi specifici anche sui contesti in cui le scuole sono inserite, in modo da garantire maggiore equità e partecipazione alla vita della comunità per tutti (Banks, 2009:17). In questo senso non è possibile un'educazione interculturale se non in un contesto integrato in cui gli elementi formali, non formali ed informali dell'educazione concorrono a definire un paradigma multifattoriale di integrazione (Banks, 2009: 26-29).

Le politiche europee e dei Paesi OECD in tema di immigrazione continuano a considerare l'integrazione una priorità fondamentale a cui si risponde con strategie nazionali di ampio respiro, finalizzate al perfezionamento dei programmi di integrazione esistenti e alla messa a punto di nuovi piani di azione. Il centro dell'attenzione delle politiche europee oscilla tra l'attenzione agli immigrati già inseriti e l'enfasi sui nuovi arrivati. Un denominatore comune tra queste misure

di intervento è la priorità assegnata all'integrazione nel mercato del lavoro e al rafforzamento della formazione e istruzione per l'integrazione, ivi incluso l'insegnamento della lingua seconda (OECD, 2013).

Per quanto riguarda gli aspetti di carattere linguistico, si è partiti dall'assunto che in un contesto transfrontaliero sia possibile osservare all'opera, nelle pratiche scolastiche e di vita, il concetto di superdiversità (Vertovec, 2007). La superdiversità è caratterizzata dalla complessificazione e articolazione delle categorie di migranti, non solo in termini di nazionalità, etnia, lingua e religione, ma anche in termini di motivazioni, modelli e percorsi della migrazione, processi di inserimento nel mondo del lavoro, accesso alle abitazioni e ai mercati delle società ospitanti (Vertovec, 2010).

Uno degli effetti cruciali della superdiversità (Vertovec, Wessendorf, 2005) è che le lingue, le culture, le biografie, i repertori, le forme di comunicazione e interazione tra gli individui, i gruppi e le comunità non possono essere presupposti. Gli usi linguistici, infatti, non sono più necessariamente legati a gruppi nazionali o etnici o a varietà standard della lingua, ma comprendono, invece, un vasto campo di attori meno prevedibili, di attività e di energie creative e sono il frutto delle combinazioni e dell'intrecciarsi di stabilità e instabilità, fiducia nella tradizione e negli ordini normativi costituiti e produzione di nuove forme emergenti e situate di pratiche linguistico-sociali (Pennycook, 2010; 2012).

In generale potremmo descrivere la situazione linguistica della maggior parte dei Paesi del mondo come caratterizzata da una costante che De Mauro (2006) ha denominato "crisi del monolitismo linguistico" e della connessa trinità herderiana, una lingua - una nazione - uno Stato, che, secondo De Mauro, non avrebbe più ragione di essere. Anche sul piano delle teorie linguistiche, «l'idea che un parlante debba aderire a una lingua intesa come un monolite [...] ha cominciato a cedere il passo a una più realistica visione di parlanti che vivono, o quanto meno, se vogliono, possono vivere assai liberamente facendo ricorso ai mezzi che le lingue a loro note offrono per esprimersi» (De Mauro, 2006: 18-19). I lavori di Jacquemet, Gal, Blommaert, Pennycook, sottolineano come, nell'era della globalizzazione, occorra analizzare le lingue come un complesso di risorse a disposizione e utilizzabili da comunità e da individui, cioè come pratiche locali, transnazionali e come miscugli.

Su questo terreno la questione linguistica intreccia il tema della cittadinanza.

Gloria Ladson-Billings (2004: 120), citando George Spindler (Spindler, 1987), ha suggerito che dal punto di vista antropologico, tutta l'educazione è educazione alla cittadinanza. Possiamo ritenere vera questa affermazione nella misura in cui tutti i processi educativi, dentro e fuori dalla scuola, contribuiscono a forgiare le identità e a orientare le condotte collettive. «La cittadinanza è costituita dai significati, dai diritti e dagli obblighi implicati dal prendere parte attiva nello spazio pubblico. Essa quindi implica forme di *agency* e modalità di partecipazione» (Levinson, 2011: 280).

Parlare di cittadinanza, quindi, non significa solo riferirsi a uno status giuridico concesso da uno Stato, ma piuttosto a una rete di reciproci impegni relazionali tra i soggetti nella sfera pubblica (Anderson et alii, 2011).

Nel corso degli ultimi venticinque anni, in tutto il mondo, si è verificata una crescita di interesse, sia istituzionale che politico, sia educativo che di ricerca, sui temi della cittadinanza democratica e dell'educazione civica. Questo sembra essere uno dei tanti paradossi della globalizzazione: in un contesto caratterizzato dal neoliberismo, dalla internazionalizzazione dei mercati e in particolare del mercato del lavoro, dal progressivo ridursi delle funzioni di regolamentazione e di controllo esercitate dagli stati nazionali, i sistemi educativi sembrano rafforzare il proprio ruolo non solo di scolarizzazione, ma di educazione di cittadini democratici (Castels, 2004). Tradizionalmente, infatti, l'educazione alla cittadinanza è principalmente un concetto relativo al quadro di riferimento degli stati nazionali (Delanty, 2000; Nohoglu-Soysal, 1994), i nuovi scenari aperti da un lato dalla globalizzazione e, dall'altro, da un approccio pervasivo di *Lifelong* e *Lifewide Learning* a livello dei paesi UE (Kotthoff, Moutsios, 2007) implicano una revisione dei contenuti tradizionali, dei processi, degli obiettivi e dei quadri di riferimento dell'educazione alla cittadinanza. Secondo Ong (2006) la crisi dello Stato nazionale scioglie il legame tra territorializzazione spaziale e cittadinanza e apre nuove possibilità di cittadinanza a geometria variabile, continuamente ridefinite dai flussi di capitali e dalla mobilità del lavoro vivo. La dissoluzione delle frontiere geografiche non ha, però, determinato la scomparsa dei confini, ma piuttosto la loro riconcettualizzazione come spazi intermedi in cui si esercitano nuove economie morali, intese come barriere simboliche necessarie laddove lo spazio non garantisce più i confini culturali (Giaccardi, Magatti, 2003:6). Nella maggior parte dei cosiddetti "nuovi stati" o nelle democrazie in transizione, così come nelle vecchie democrazie europee in fase di notevole transizione demografica e di euro-integrazione, i programmi di *civic education* e di *education for active and democratic citizenship*, sono parte integrante delle politiche di *nation building*. Il progetto educativo della modernità e l'idea del buon cittadino che ne costituiva il fine e il presupposto, tuttavia, sono rimessi in causa e richiedono nuovi modelli, sia di educazione che di cittadinanza.

Le realtà scolastiche che sono oggetto di questo progetto di ricerca costituiscono indubbiamente fucine di sperimentazione di questi nuovi modelli, che si concretizzano in pratiche educative formali, informali e non formali.

6. Protocolli e pratiche di inte(g)razione*

6.1 *DIVERSI DA CHI?* I PROTOCOLLI PER UNA SCUOLA BUONA

Il documento *Diversi da chi?*, diffuso a settembre 2015 a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, contiene dieci raccomandazioni e proposte operative, desunte dalle migliori pratiche scolastiche, finalizzate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione, nella dimensione plurilingue e multiculturale che è divenuta la normalità per la gran parte delle scuole italiane.

Le dieci raccomandazioni includono: diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati; rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia; contrastare il ritardo scolastico; accompagnare i passaggi adattando il programma e la valutazione; orientamento efficace e protagonismo degli studenti; sostenere l'apprendimento dell'italiano L2; valorizzare la diversità linguistica; prevenire la segregazione scolastica; coinvolgere le famiglie nel progetto educativo dei figli; promuovere l'educazione interculturale.

* Una versione ridotta di questo capitolo è pubblicata in Bogatec, Zudič Antonič, 2014 : 153-184. Tutti i materiali del progetto EDUKA sono scaricabili al link <http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analize&lang=ita>.

Fanno da perno a queste dieci attenzioni le condizioni organizzative e didattiche garantite dal nuovo quadro normativo della legge 107/2015 “La Buona Scuola”, in particolare le opportunità offerte dall’organico potenziato, finalizzato anche a rispondere alle nuove esigenze educative, per rendere la scuola più inclusiva. Ovviamente, questa opportunità si concretizza al meglio in presenza di soluzioni organizzative innovative, ad esempio la possibilità di apertura pomeridiana della scuola o di organizzazione modulare dei gruppi di apprendimento e degli orari, in presenza di situazioni di particolare complessità, come sono in effetti le scuole in contesti a forte processo migratorio o di fragilità sociale.

In questo nuovo quadro aperto dalla legge 107/2015 i dati emersi dalla ricerca condotta nell’ambito del progetto EDUKA sui protocolli di accoglienza consentono di mettere a fuoco opportunità e debolezze di un dispositivo che costituisce, di fatto, il quadro di riferimento delle pratiche di integrazione nelle scuole italiane.

L’analisi consente di individuare linee di sviluppo organizzativo e didattico, soprattutto alla luce delle opportunità offerte dal nuovo quadro normativo.

Il dizionario enciclopedico Zanichelli 2004 indica per la parola “protocollo” quattro significati. Il primo significato si riferisce alle formule iniziali dei documenti medievali; il secondo è relativo alla registrazione di atti ufficiali, ad esempio di carattere notarile; il terzo riguarda gli accordi internazionali e infine l’ultimo si riferisce alle regole di comunicazione tra sistemi, in particolare informatici, per permettere lo scambio e l’interpretazione di dati.

Le attività di ricerca sul campo hanno coinvolto 21 scuole in Italia e Slovenia. Le scuole coinvolte sono state scelte sulla base dell’eterogeneità della popolazione scolastica e considerando il contesto plurilingue in cui la scuola di trova ad operare, attestato ad esempio dalla presenza dell’insegnamento delle lingue minoritarie nel curriculum formale.

Intorno alle parole chiave intercultura e plurilinguismo sono state individuate due direzioni di ricerca, partendo dalle seguenti domande:

- qual è la relazione tra i documenti formali della scuola, in particolare i protocolli, le pratiche didattico educative e i risultati prodotti in termini di integrazione/interazione?
- come vengono percepite le azioni sulle dimensioni interculturali e plurilingui dai diversi attori delle realtà scolastiche coinvolte?

Gli obiettivi dell’analisi sono stati così definiti:

- far emergere le pratiche discorsive delle diverse realtà scolastiche sui temi oggetto di ricerca;
- far emergere le diverse rappresentazioni/percezioni (dei docenti, dei genitori degli allievi) sulle pratiche didattiche ed educative nelle classi eterogenee;
- individuare ipotesi di miglioramento delle pratiche e dei documenti sulla base dei punti di forza e delle criticità emergenti.

Si è cercato, insomma, attraverso l’analisi dei protocolli, di andare alla ricerca di quegli ingredienti che fanno o hanno fatto diventare le nostre scuole, buone scuole.

6.2 IL PROTOCOLLO: UNA CARTA D'IDENTITÀ?

La prospettiva metodologica utilizzata nell'ambito delle attività di ricerca è stata quella dello studio di caso di ricerca azione (Yin, 1994). All'analisi dei dati raccolti con le schede scuola e incrociati con gli elementi emergenti dall'analisi dei protocolli, si sono incrociate le osservazioni in due scuole oggetto anche delle attività di ricerca qualitativa. I casi sono stati individuati per la loro caratteristica di casi estremi. Nel caso della scuola A, individuata in area italiana, l'alta percentuale di allievi stranieri ne fa un esempio paradigmatico di come l'eterogeneità delle classi produca effetti non solo di tipo didattico, ma anche culturale, strategico e organizzativo. Il caso della scuola B è stato scelto perché esemplifica in maniera estrema la dinamica tra maggioranza e minoranza linguistica e le politiche scolastiche in area transfrontaliera. I risultati emergenti dalle analisi dei casi sono stati discussi con i dirigenti e i docenti. In questo processo i ricercatori hanno collocato le proprie scelte metodologiche in una posizione di continua argomentazione delle interpretazioni, di revisione delle premesse e discussione dei risultati con gli attori coinvolti, anche in funzione di una riconsiderazione/ampliamento delle basi teoriche della ricerca (Trincherò, 2004: 158-159) e delle relative implicazioni in relazione alle pratiche.

I protocolli di accoglienza sono previsti dalla normativa scolastica, sia in Italia che in Slovenia, e sono lo strumento con cui i principi espressi nella legislazione di settore vengono operazionalizzati dalle scuole, adattandoli al contesto locale (Henriot-van Zanten, 1994). Per quanto riguarda l'Italia, essi consentono di attuare le indicazioni normative contenute già nell'art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394 intitolato "Iscrizione scolastica" che attribuisce al collegio docenti numerosi compiti deliberativi e di proposta; per quanto riguarda la Slovenia, vengono introdotti come strumento nel 2012.

Il primo elemento che emerge in modo evidente dalla raccolta dati è che, mentre la totalità delle scuole italiane in Italia è dotata di protocollo, come previsto dalla normativa, nessuna delle scuole in Slovenia sembrerebbe esserne dotata, nonostante anche la normativa slovena preveda questo tipo di strumento nel documento *Smernice za vključenjanje otrok priseljencev v vrte in šole* del 2012. Nel questionario scuola, tuttavia, sedici scuole dichiarano di avere il protocollo, quattro dichiarano di non averlo, mentre una scuola non risponde. Le nove scuole in area slovena dichiarano di riferirsi direttamente al documento ministeriale del 2012 e solo una afferma di avere un protocollo, che però non viene utilizzato. Una delle scuole slovene in Slovenia risponde alla richiesta di consegnare il protocollo con una nota in cui chiarisce che, in presenza di allievi non di L1 slovena, la scuola accede ai finanziamenti ministeriali per la formazione linguistica e non prevede altre azioni specifiche.

Per quanto riguarda le scuole slovene in Italia, uno degli istituti sloveni in Italia ha consegnato come documento di riferimento per l'integrazione degli allievi stranieri il protocollo e i progetti in ambito di educazione plurilingue e interculturale.

Una seconda scuola slovena in Italia ha affermato di avere un protocollo, ma specificato che non è in uso ed ha inviato le Linee guida del 2006 (ora sostituite dalle recentissime Linee guida del 2014) e la circolare ministeriale del 2010 sulle quote massime (30%) relative alla presenza di allievi stranieri nelle classi.

I dati raccolti con le schede scuola attestano che la maggior parte delle scuole (17/21) ha al massimo un quinto degli alunni con cittadinanza diversa da quella italiana/slovena. Per quanto concerne la nazionalità degli allievi, dodici scuole hanno un quinto degli alunni con nazionalità diversa da quella italiana/slovena. La maggior parte delle scuole (17/21) ha fino ad un quinto degli alunni che parlano una lingua diversa dalla lingua di insegnamento. Sulla base dei dati si può quindi affermare che la maggior parte delle scuole considerate possono essere ritenute ad alta intensità migratoria, se si considera come indicatore il parametro utilizzato dal MIUR per definire le aree a rischio, individuato nel 10% di alunni con un *background* migratorio.

Si può osservare, tuttavia, che, nonostante la presenza di classi fortemente eterogenee nel campione di scuole indagato, alcune istituzioni scolastiche sembrerebbero non dotarsi ancora di modalità operative codificate per promuovere un contesto di apprendimento adeguato agli allievi migranti e favorire nel contempo un ambiente educativo che promuova l'interazione. Sembra, in alcuni casi, che le scuole ritengano l'eterogeneità ancora un dato passeggero e non strutturale e che quindi non considerino necessarie modalità organizzative e didattiche che tengano conto di questa nuova realtà della popolazione scolastica. Per contro, si potrebbe anche ipotizzare che alcune scuole non adottino misure strutturali di carattere organizzativo, amministrativo e didattico per evitare di diventare un polo di attrazione per allievi di cittadinanza, nazionalità e lingua diverse da quelle di insegnamento nella scuola.

Poiché in una situazione di questo tipo l'idea dell'analisi comparativa dei protocolli inizialmente formulata non appare realizzabile, si è optato per un'analisi in due fasi. La prima riguarda la corrispondenza tra documenti europei di indirizzo e documenti di riferimento dei sistemi scolastici sloveno e italiano e la rilevazione di eventuali differenze tra i due documenti.

La comparazione tra il documento di riferimento per l'integrazione degli allievi stranieri in area italiana (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007) e il documento di riferimento per la scuola slovena (*Smernice za vklju evanje otrok priseljencev v vrtnice in ole* del 2012), mette in evidenza come entrambi siano influenzati dai documenti di politica europea sull'integrazione ed in particolare dall'*Handbook per l'integrazione* (2004; 2007; 2010) e dai documenti europei su intercultura e plurilinguismo (CoE, 1992; CoE, 2010; EU, 2012).

Il Libro Bianco sul dialogo interculturale *Living together as equals in dignity* (CoE, 2008) prevede precise indicazioni politiche per la promozione del dialogo interculturale e assegna ai sistemi formativi un ruolo chiave nella promozione e diffusione di questo approccio.

Gli aspetti linguistici sono al centro di questo processo che vede da una parte il plurilinguismo come una delle competenze chiave di cittadinanza a cui i cittadini europei devono essere educati/formati, dall'altra la competenza linguistica come uno dei criteri di possibile selezione nei processi di integrazione formale. Ad esempio, per l'acquisizione del permesso di soggiorno in numerosi paesi europei è necessario sostenere un esame (di livello A2 in Italia) il cui non superamento precludere l'ottenimento del permesso stesso.

I documenti esaminati per l'Italia e per la Slovenia costituiscono, di fatto, la (dovuta) documentazione di ricezione degli indirizzi di politica europea.

Il modello educativo per la promozione dell'integrazione che emerge si basa su quattro pilastri:

- l'idea di educazione interculturale come intervento trasversale e per tutti e non intesa come intervento specifico in presenza di allievi stranieri;
- l'apprendimento linguistico inteso non come problema di didattica ma di inclusione sociale;
- l'importanza dell'azione di sistema, non solo didattica quindi, ma anche organizzativa;
- l'importanza del contesto, non solo della scuola, per l'integrazione e la relativa centralità della relazione con le famiglie e dell'interazione nel/con il territorio.

La seconda fase di analisi si è concentrata sui protocolli raccolti i cui contenuti sono stati analizzati in relazione alle quattro dimensioni chiave individuate sia a livello europeo che nazionale. Oltre a ciò è stato rilevato l'aggiornamento del protocollo rispetto alle normative e l'eventuale esistenza di una validità temporale indicata nel protocollo. Questi due indicatori sono stati ritenuti significativi per capire se e quanto il protocollo sia effettivamente usato e documenti le pratiche di lavoro nelle scuole analizzate. Le informazioni raccolte sono state sintetizzate nella tabella 1:

SCUOLA	Data di formulazione	Data di validità	Aggiornamento normativa	Misure di organizzazione interna	Attività con i genitori	Lavoro con la classe	Italiano L2	L1	Formazione docenti	Misure di cooperazione con il territorio	Altro
BAGNACAVALLIO (RA)	NO	NO	1999	SI ma solo parziale	SI	SI	SI (si dice cosa deve fare l'alunno, non cosa fa la scuola)	Uso di scritte e materiali bilgui per i genitori	NO	Biblioteca, Mediatori	
MATTEI (RA) (protocollo territoriale)	SI (sottoscrizionate per adesione Scuole ed Enti locali)	SI (13-15)	2002 (normativa nazionale e regionale)	SI	SI	SI	SI	Materiali plurilingui Laboratorio L1	SI	SI	PSP Valutazione
RANDACCIO (GO)	NO	NO	NO	SI ma solo parziale	SI	SI	NO	Materiali plurilingui	NO	Mediatori	PEP
CODERMATZ (TS)	2010-11	NO	2010	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	PEP modello adattamento
MANZONI	NO	NO	2006	Solo iscrizione	Solo per iscrizione	NO	NO	NO	NO	Mediatori	
BERGAMAS	NO	POF?	1999	SI	SI	SI	SI	NO	SI/NO	Progetti Mediatori	Inserito nel POF Tutoraggio tra compagni Linee guida per la valutazione Personalizzazione
St./AKOB	2007/2008	NO		SI	SI	SI	SLOVENO L2	NO	NO	SI	

Tab. 1: caratteristiche dei protocolli.

Un dato interessante da rilevare è che i protocolli raccolti in area italiana nelle scuole italiane per la maggior parte risalgono a date precedenti al documento del 2007 e soprattutto non risultano aggiornati in relazione a importanti documenti relativi ad esempio alle quote fissate per legge per evitare le classi ghetto dalla Circolare MIUR del 8 gennaio 2010.

I protocolli sono stati analizzati sulla base di quanto previsto dal documento “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” e del documento *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole* del 2012, che individuano aree analoghe di lavoro per le classi eterogenee e l’educazione interculturale.

Dall’analisi dei protocolli disponibili, tutti relativi alle scuole italiane in Italia, emergono i seguenti elementi:

- i protocolli non portano una data di formulazione. A giudicare dalla normativa citata, non sempre aggiornata, sono considerati documenti sempre validi e senza tempo;
- i protocolli non portano generalmente un periodo di validità a conferma del fatto che nella pratica non vengono considerati documenti operativi ma amministrativi che enunciano linee di principio e non descrivono pratiche consolidate;
- la normativa citata appare datata. I più aggiornati fanno riferimento alle Linee guida del 2006. Solo uno fa riferimento alla circolare del 2010 sulle iscrizioni;
- la metà descrive l’organizzazione interna delle risorse (chi fa cosa) per tutte le fasi del processo di accoglienza/integrazione. Gli altri si limitano a descrivere la fase di iscrizione e prima accoglienza;
- tutti fanno riferimento alla necessità di cooperare con la famiglia, anche se nella maggior parte dei casi non emerge come, se non nella fase di iscrizione per quanto attiene le pratiche burocratiche;
- tutti fanno riferimento alla necessità di lavorare con l’intera classe, anche se per la maggior parte questo riferimento è generico e solo una scuola specifica che l’educazione interculturale deve essere prevista a prescindere dalla presenza di alunni stranieri;
- 4/6 descrivono gli interventi di insegnamento di Italiano L2 o specificano cosa l’alunno deve apprendere, ma non cosa fa la scuola;
- per quanto riguarda la promozione del plurilinguismo, 3/6 fanno riferimento a materiali informativi plurilingui per famiglie e allievi e a scritte plurilingui nella scuola;
- 1/6 descrive interventi in favore del mantenimento delle L1;
- per una scuola su sei la formazione docenti è parte integrante delle azioni. In una scuola si affida alla commissione intercultura il compito di informare su possibili occasioni di formazione il Collegio Docenti mentre quattro scuole su sei non accennano alla formazione docenti;
- per quanto riguarda la cooperazione con il territorio e la visione globale e sistemica del processo di integrazione, 2/6 fanno esplicito riferimento a

- ciò. Nelle altre quattro scuole la cooperazione si limita all'intervento dei mediatori e al reperimento del relativo finanziamento;
- 3/6 prevedono l'inserimento nel protocollo di modelli e/o criteri per il Piano educativo Personalizzato (PEP) o per il Piano di Studi Personalizzato (PSP). Uno dei protocolli è parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa (POF);
 - due scuole hanno inserito nel protocollo espliciti criteri e linee guida per la valutazione.

I documenti forniti dalla scuola slovena in Italia evidenziano una forte aderenza ai principi enunciati nei documenti ministeriali sia italiani che sloveni. Viene sottolineato sia il rapporto con il territorio in cui la scuola è inserita sia la personalizzazione dei percorsi di apprendimento per gli allievi non di L1 slovena. Molta importanza viene anche data alla relazione con le famiglie durante tutto il processo di inserimento e negli interventi di sostegno all'apprendimento.

È da segnalare il fatto che una delle scuole dell'Emilia Romagna ha un protocollo territoriale, concordato con tutte le scuole dell'area e gli Enti Locali per la governance condivisa dei processi di integrazione e l'applicazione degli stessi strumenti e procedure, concordati e raccordati a livello territoriale.

Complessivamente dai dati raccolti emerge in modo chiaro che il protocollo si identifica come uno strumento di carattere burocratico amministrativo, necessario per ottemperare a obblighi normativi o per accedere a finanziamenti, ma non costituisce una fotografia delle pratiche di integrazione nelle scuole.

Tanto meno costituisce una risorsa per le scuole ad alta intensità migratoria, in particolare in Slovenia.

Talvolta la realtà descritta nei protocolli non coincide con quanto dichiarato dai dirigenti nella scheda scuola, da cui emerge quanto segue:

- la metà delle scuole usa la mediazione come prevalente modalità di lavoro con gli allievi stranieri;
- 19/21 scuole fanno corsi specifici per l'apprendimento della L2 (anche se con grande disomogeneità di intervento (da dieci a trecento ore);
- 6/21 scuole prevedono attività sulle L1 e tra queste solo due organizzano tali attività sia per gli allievi stranieri che per gli autoctoni;
- 10/21 scuole non hanno organizzato negli ultimi cinque anni attività di formazione specifiche;
- 10/21 scuole non hanno organizzato negli ultimi cinque anni attività e progetti di carattere interculturale.

Per quanto concerne il plurilinguismo, le attività, descritte nei protocolli e in parte confermate dai dati delle schede scuola, più che a una valorizzazione del plurilinguismo, sembrano orientate a una riduzione dello stesso e alla normalizzazione alla lingua di maggioranza. I corsi di mantenimento della L1 sono organizzati in meno di un terzo delle scuole e solo in due casi sono aperti anche agli allievi autoctoni. Il plurilinguismo così inteso rischia di produrre, rispetto alle L1 degli allievi migranti, effetti di fossilizzazione linguistica, segregazione sociale e folk-

lorizzazione. Di fatto sembrerebbe, dai dati raccolti, che la ricchezza linguistica di cui gli studenti sono portatori venga ignorata nella pratica scolastica, o sicuramente non valorizzata, mentre in molti casi è rappresentata come un problema piuttosto che come un'opportunità.

Le attività sembrerebbero ancora molto concentrate sugli aspetti emergenziali dell'inserimento scolastico (uso dei mediatori e corsi di L2) a fronte di un dato crescente di alunni di seconda generazione (in Friuli Venezia Giulia gli allievi stranieri sono il 11,3% di cui il 42,9% nati in Italia) che presentano problematiche del tutto diverse e definiscono una strutturale eterogeneità delle classi.

Passando a considerare i dati relativi all'approccio interculturale, a fronte di una normativa e di contenuti protocollari che insistono sull'importanza dell'intercultura come sfondo educativo integratore, circa metà delle scuole coinvolte nella compilazione delle schede scuola dichiara di non aver organizzato negli ultimi cinque anni progetti su questo tema. La stessa percentuale dichiara di non aver organizzato attività formativa per gli insegnanti. Se consideriamo le risposte date dai docenti: il 76,5% dei docenti non ha partecipato a corsi di formazione specifici per l'insegnamento in classi eterogenee negli ultimi cinque anni; il 74,6% dei docenti non ha partecipato negli ultimi cinque anni a progetti di educazione interculturale. D'altra parte, solo il 44% dei docenti pensa che sarebbe necessaria una formazione specifica per l'insegnamento nelle classi eterogenee.

I dati appaiono abbastanza sconcertanti se si considera che si sta rispondendo ad un questionario che consegue all'adesione della scuola ad un progetto a carattere interculturale e sono confermati da quanto rilevato dal questionario genitori: il 56% delle famiglie ritiene che a scuola non si svolga alcuna attività o progetto di tipo interculturale, mentre il 70% non ha partecipato ad alcuna attività a carattere interculturale organizzata dagli istituti.

Partendo dal dato che 87,2% dei docenti considera l'educazione interculturale un approccio trasversale alle discipline (solo il 6,6% lo considera ancora una disciplina specifica e il 5,1% un insegnamento specifico per gli allievi stranieri), ci si aspetterebbe che l'intercultura emergesse come sfondo integratore della didattica nelle scuole ad elevata eterogeneità, mettendo in moto quel processo di integrazione multifattoriale descritto da Banks (2009), in particolare per quanto attiene all'integrazione dei contenuti curricolari e alla consapevolezza degli assunti culturali impliciti nei canoni disciplinari. Questa aspettativa non è confermata dai dati da cui sembrerebbe, invece, emergere una sostanziale mancanza di consapevolezza o di informazione rispetto agli interventi in ambito interculturale che la scuola attua o una riduzione degli stessi ad interventi occasionali in attività progettuali non integrate nel curricolo, di cui sia i docenti che le famiglie sembrerebbero non cogliere la rilevanza né l'esistenza.

Poiché l'obiettivo finale delle procedure di integrazione descritte nei protocolli dovrebbe essere il successo scolastico e quindi la promozione di condizioni di equità per gli allievi migranti, è importante confrontare quanto stabilito nei protocolli con quanto dichiarato dai dirigenti relativamente ai risultati scolastici.

Sei delle ventuno scuole considerano che i risultati scolastici degli allievi provenienti da famiglie di lingua e cultura diversa sia inferiore alla media, undici scuole dichiarano che il profitto è nella media mentre tre scuole lo collegano al contesto familiare o alle conoscenze pregresse.

6.3 INCROCIARE GLI SGUARDI: TRA PROTOCOLLI E PRATICHE

I dati emergenti dai questionari compilati dai docenti possono essere incrociati con quanto emerge dai questionari allievi e genitori secondo un quadro logico costruito come segue.

La presenza di un protocollo e di buone pratiche di integrazione dovrebbe produrre come risultato la costruzione di eque condizioni per il successo scolastico e di un ambiente educativo positivo e costruttivo attraverso il coinvolgimento delle famiglie e del territorio.

Considerando che gli elementi che di solito vengono individuati come potenzialmente critici nella gestione delle classi eterogenee sono la diversità linguistica e la (supposta) diversità culturale, è apparso utile confrontare la percezione che famiglie e allievi hanno delle relazioni in classe e dei possibili problemi relativi al raggiungimento di buoni risultati scolastici con quanto affermato dai docenti e riassunto nella tabella 2. Per inciso, è necessario precisare che l'idea implicita di cultura che sostiene molta parte dei discorsi e anche degli interventi in ambito interculturale è un'idea sostanzializzata, di cui un emblematico esempio sono gli interventi di mediazione linguistica e culturale. Alla localizzazione geografica delle culture, sostanzialmente coincidenti con i confini degli Stati nazionali, si accompagna un'idea degli individui come portatori di culture (e di lingue) strettamente e direttamente connesse con la provenienza geografica (Zoletto, 2002; Aime, 2004) e indipendenti da altre condizioni quali ad esempio il genere, la classe sociale, l'età che gli studi dimostrano avere un'importanza cruciale per gli esiti dei processi di integrazione/interazione (Henriot-Van Zanten, 2005).

La tabella mostra come in sostanza la percezione di docenti, genitori e allievi dell'eterogeneità delle classi sia sostanzialmente in linea con la reale situazione di presenza di allievi provenienti da famiglie eterogenee. La percezione degli eventuali problemi connessi con l'eterogeneità è tuttavia sostanzialmente positiva: si ritiene in modo abbastanza concorde che l'eterogeneità non influenzi la possibilità di raggiungere buone competenze nella lingua di insegnamento; solo i genitori sembrerebbero moderatamente preoccupati della possibilità che la didattica proceda più lentamente mentre i docenti sembrerebbero molto convinti del fatto che favorisca relazioni positive. Infine, sia allievi che genitori concordano sul fatto che l'eterogeneità delle classi favorisca anche le relazioni extrascolastiche. I dati raccolti unitamente all'analisi dei protocolli confermano un discorso delle scuole e sulle scuole che vede l'eterogeneità come un dato so-

stanzialmente positivo, che favorisce la cooperazione e la costruzione di ambienti improntati al rispetto e alla cooperazione tra allievi. La famiglia sembrerebbe restare ai margini di questo processo.

Si delinea una realtà sostanzialmente allineata con l'idea *mainstream* dell'intercultura diffusa a livello europeo e nei documenti ministeriali sia italiani che sloveni. È però evidente come non sia sufficiente l'analisi dei documenti per comprendere in modo approfondito i processi di integrazione/interazione all'opera nei contesti scolastici.

	DOCENTI	ALLIEVI	GENITORI	DATI SCHEDA SCUOLA
ETEROGENEITÀ PERCEPITA	Cittadinanza diversa 65,8% Nazionalità diversa 90,4% Lingua diversa 90%	88,9%	89%	0% stranieri 19% scuole 1-20% 61,9% 21-40% 14,3% 41-60% 4,8% Da segnalare il fatto che la percentuale di scuole tra 41-60% cresce al 19 per cento se si richiede la presenza di alunni di altra nazionalità.
L'ETEROGENEITÀ DELLE CLASSI ABBASSA LA COMPETENZA IN ITALIANO/SLOVENO?	57,3% no o poco 7,1% sì	45,2% no o poco 7,1% sì	14,8% no o poco 14,8% sì	
RALLENTAMENTO DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA NELLE CLASSI ETEROGENEE	33,4% no o pochi 9,6% sì	50,9% no o pochi 5% sì	17,6% sì	
RELAZIONI COOPERATIVE A SCUOLA E ETEROGENEITÀ	Positivo o molto positivo 74,4%	Positivo o molto positivo 29,6%	Positivo o molto positivo 36,4%	
19 RELAZIONI COOPERATIVE FUORI DALLA SCUOLA		47,6% sì o abbastanza 7,1% no	42,9% sì o abbastanza	

Tab. 2: percezione dell'ambiente scolastico in relazione alla eterogeneità delle classi.

Il discorso interculturale prodotto dalle scuole va, infatti, articolato con un'analisi delle interazioni tra discorsi e pratiche locali delle singole scuole e degli attori sociali negli specifici contesti territoriali. I processi di globalizzazione, infatti, stanno scardinando la correlazione tra i sistemi scolastici nazionali ed i progetti di *nation-building* consolidatisi in Europa tra il diciannovesimo e il ventesimo se-

colo. In sostanza si ipotizza che le pratiche di integrazione/interazione possano essere descritte come *boundarying work* (Seddon, 2014).

In particolare per quanto attiene alla costruzione dell'offerta formativa, alla selezione dei curricoli e alle relative pratiche quotidiane agite nelle scuole e dalle scuole con/nel territorio, esse potrebbero essere considerate come pratiche di continua ridefinizione dei confini sia istituzionali che identitari. Autorevoli autori come Seddon (2014) e Appadurai (1996) ridefiniscono la relazione storica tra educazione e territorializzazione del potere statale in termini di *networking* transnazionale e globale.

Che cosa significa, allora, insegnare la storia della formazione dell'unità d'Italia in un'area di confine quando in classe ci sono allievi provenienti dai gruppi minoritari? E quando nella scuola di minoranza in Slovenia ci sono alunni italiani transfrontalieri?

Che ruolo hanno nella costruzione disciplinare gli immaginari trasmessi dai libri di testo e in che relazione stanno questi immaginari con la convivenza degli allievi in classi di fatto sempre più eterogenee (Gabrielli, 2011)?

Come affermato in Levinson, Holland (1996), le scuole offrono a ogni nuova generazione dei luoghi simbolici e sociali in cui le relazioni, le rappresentazioni e le conoscenze si sviluppano, a volte confermando e a volte sovvertendo i rapporti di potere nel contesto sia locale che translocale.

Al nostro ingresso nella scuola della minoranza italiana di Crevatini (Slovenia), per il primo della serie di incontri con la classe coinvolta nella ricerca, abbiamo trovato gli studenti che ci attendevano impegnati nella settimanale attività di lettura. Ogni studente, sul proprio banco, era impegnato nella lettura di un libro in italiano, uguale per tutti gli studenti. Alla domanda relativa a quale fosse il libro che insieme stavano leggendo, abbiamo scoperto con una certa sorpresa che si trattava del libro *Cuore*, un testo il cui scopo era, esplicitamente, l'educazione dei bravi italiani nell'età Risorgimentale.

Un vero e proprio manuale di educazione alla cittadinanza, con una precisa idea dei cittadini e del loro ruolo nella costruzione del nuovo stato nazionale.

Ma cosa significa oggi leggere *Cuore* in una scuola della minoranza italiana, situata a ridosso del confine e frequentata da studenti transfrontalieri, provenienti dalla maggioranza italiana e residenti in Italia? Quale immaginario della scuola, della nazione e della cittadinanza si trasmette alle giovani generazioni?

Molti studiosi avanzano numerose preoccupazioni sullo statuto e sui fini dell'educazione alla cittadinanza e sul ruolo delle scuole nella formazione dei cittadini nel quadro della globalizzazione. Una forte preoccupazione, in particolare, viene espressa per la sempre maggiore influenza dei processi di razionalizzazione sull'organizzazione e il funzionamento degli istituti di istruzione pubblici. Si avanza la preoccupazione che gli studenti siano ben educati e accuditi per diventare lavoratori diligenti e consumatori esperti, ma che non ricevano il tipo di educazione civica che li preparerà per essere cittadini attivi e impegnati.

Che tipo di scuola è possibile fare, allora, in un'area ad alta specificità in cui la dinamica di costruzione degli stati nazionali continua a dispiegarsi mobilizzando le identità? Un'area che si caratterizza non solo per essere una zona di frontiera, ma anche per la presenza di relativamente nuovi Stati, nati della ex Jugoslavia, e da vecchi Stati con confini mobili, come l'Italia e l'Austria. Questo influisce direttamente sull'identificazione fluida dei gruppi di maggioranza e di minoranza, sia a livello storico, sia in relazione al processo di allargamento europeo.

La ricerca condotta cercando di confrontare i documenti, le pratiche e le percezioni degli attori sociali su plurilinguismo e intercultura è un tentativo di muoversi verso un modo più articolato e multiforme di indagare l'educazione interculturale e plurilingue, partendo dalla riconsiderazione dei rapporti tra le scuole, i territori e le comunità locali.

L'analisi dei protocolli incrociata con i dati emergenti dai questionari e con l'osservazione etnografica nelle classi evidenzia il modo in cui le pratiche situate contribuiscono a modellare i sistemi scolastici nazionali, adattandoli alle condizioni locali (Henriot-van Zanten, 1994) attraverso la capacità di *agency* di allievi, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici che di fatto dimostrano come le scuole siano più internazionali che interculturali. Infine, offre una nuova prospettiva per pensare le politiche e le pratiche scolastiche in relazione ai gruppi minoritari e mostra come tali politiche e pratiche siano continuamente sfidate dal modo in cui gli stessi sistemi scolastici lavorano come ascensori, setacci, frontiere e barriere (Piasere, 2004) nel momento in cui producono, attraverso le pratiche didattiche, modalità di integrazione/iterazione, selezione, esclusione, inclusione modellando le posizioni simboliche di potere (Bourdieu, 1991).

7. Lingue della scuola, scuola delle lingue

7.1 SCUOLE E LINGUE DI CONFINE

Gli studi delle aree di frontiera e di confine diventano cruciali per comprendere la difficile situazione del genere umano nel XXI secolo.

I confini non solo dividono, ma hanno anche funzione di collegamento, di interfaccia e di contatto. Essi forniscono esempi emblematici del nostro mondo post-moderno in cui la globalizzazione, la diversità, le condizioni di *in-betweenness* (Albarea et alii, 2006) modellano la nostra esperienza. I vecchi confini, contestati e sradicati, lasciano spazio a quelli nuovi che, spesso forzatamente ed artificialmente, appaiono.

L'esperienza della ricerca condotta con EDUKA offre una lettura del tema dei confini, in particolare i confini linguistici, a partire da una situazione di mescolanza e di convivenza, quella del confine orientale, che mette in dubbio ciò che è in gioco nella rinnovata e quotidiana invocazione di nuove frontiere, reali e figurative.

Al centro della complessità di interazioni che avvengono sui confini, ci sono le lingue e il modo con cui le lingue vengono apprese, agite, mescolate nella costruzione dell'interazione sociale. In tutte queste operazioni, apprendere, agire e mescolare le lingue, un ruolo non secondario è giocato dalle scuole, per diverse ragioni.

La prima ragione è relativa al fatto che, usualmente, la scuola è il luogo in cui i bambini/ragazzi apprendono le lingue diverse dalla propria lingua/e materna/e. In secondo luogo la scuola è spesso il contesto dove la pluralità linguistica viene agita e vissuta. In terzo luogo è proprio nelle scuole, attraverso le scelte curriculari e d'uso, che le lingue acquisiscono valore, non solo culturale e sociale, ma anche economico.

Nel corso della nostra ricerca una delle scuole partecipanti ha dichiarato di investire la maggior parte delle risorse disponibili per l'integrazione degli allievi con *background* migratorio per colmare il *gap* linguistico di coloro che parlano lingue isolanti. In cima alla lista delle lingue isolanti indicate dai docenti c'è il cinese. Considerando che il cinese mandarino è parlato da oltre un miliardo e mezzo di madrelingua nel mondo e che l'italiano è parlato da circa sessanta milioni di persone, c'è da chiedersi chi sia isolato da chi, non solo nella scuola, ma soprattutto nel mondo. Se a questa constatazione puramente quantitativa si aggiunge il fatto che molte scuole italiane, spesso quelle considerate di eccellenza o innovatrici, ha almeno una classe in cui si insegna il cinese, divenuto una lingua sempre più oggetto di interesse non solo perché facilita l'ingresso nel mondo del lavoro sia all'estero sia in Italia, l'immagine che emerge della scuola è quella di un'istituzione nel bel mezzo di un vero e proprio processo di internazionalizzazione. Un processo che è fatto di resistenze e di adesioni, in cui le scelte istituzionali e dei singoli docenti contribuiscono a creare un modo di guardare al mondo: un mercato globale, un luogo di scambi e interazioni umane, un territorio attraversato dai flussi migratori, un pianeta condiviso e di cui prendersi cura. L'internazionalizzazione, infatti, non è dovuta solo alla presenza degli allievi con *background* migratorio, ma anche ad un rinnovato interesse per le competenze linguistiche che si va consolidando nel nostro sistema scolastico e che non riguarda soltanto i licei linguistici, ma tutti gli indirizzi della scuola superiore e anche delle scuole del primo ciclo. In questa partita sulle lingue una parte importante è giocata anche nel cercare di promuovere il plurilinguismo dei docenti come una delle competenze chiave del profilo professionale docente che, combinata con la competenza tecnologica, apre nuovi scenari di azione didattica (MIUR, 2016).

Qualche numero utile, a titolo di esempio, relativamente al cinese: le scuole in cui è praticato l'insegnamento del Cinese, curriculare e non, sfiorano le 150, e sono oggetto di costante monitoraggio da parte del MIUR. Le regioni in cui maggiormente lo studio della lingua è diffuso sono: l'Emilia Romagna, la Lombardia, il Veneto, regioni nelle quali, evidentemente, il tessuto economico e produttivo sembra rispondere più velocemente al processo di internazionalizzazione in atto.

In questo scenario lo studio dei contesti scolastici delle aree di confine e transfrontaliere si rivela prezioso proprio perché queste aree si presentano come veri e propri ambienti di apprendimento in cui le competenze linguistiche non si costruiscono solo attraverso il curriculum formale, ma soprattutto attraverso l'interazione informale.

7.2 IL CONFINE: UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO PER LE LINGUE

La definizione di ambiente di apprendimento richiama non solo la centralità dello studente, ma soprattutto l'importanza dei contesti. L'«ambiente di apprendimento, infatti, costituisce lo sfondo entro cui gli studenti sono sostenuti nelle loro scoperte e nei loro successi formativi. Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vi attribuiscono notevole importanza definendole un "contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi"; esse si riferiscono sicuramente all'organizzazione idonea degli spazi e delle attrezzature, ma vi includono, in maniera privilegiata, anche tutte le attenzioni e le facilitazioni che sostengono il successo formativo di ciascun alunno» (Sacchella, 2015: 298).

Sono, tuttavia, ambienti che aprono a significati situati di apprendimento. «I significati dei segni (parole, azioni, oggetti, artefatti, simboli, testi) sono – infatti – sempre situati all'interno di esperienze incarnate. Non esistono significati generali e decontestualizzati. Significati di qualsiasi livello di generalità devono essere conquistati sempre dal basso attraverso esperienze incarnate» (Gee, 2007).

In questo senso i contesti plurilinguistici a cavallo del confine sono aule naturali per l'apprendimento informale delle lingue.

La ricerca EDUKA ha fotografato la situazione linguistica delle classi oggetto di ricerca, evidenziando in generale una diffusa eterogeneità linguistica, sia della casa che della scuola.

«Il grafico 1 mostra il confronto tra la lingua materna degli alunni e la lingua di insegnamento per tipologia di scuola. Tra gli iscritti nelle scuole "minoritarie" in Italia e in Slovenia e nelle scuole slovene a Lubiana, troviamo la percentuale più alta, circa il 40% degli alunni, la cui lingua materna è diversa dalla lingua di insegnamento. Tra gli alunni delle rimanenti scuole questa percentuale è molto più bassa e oscilla tra il 9 e il 12%. La lingua materna diversa da quella d'insegnamento è tra gli alunni delle scuole slovene del Litorale e di Lubiana quasi sempre una lingua dei popoli balcanici. Tra gli iscritti alle "scuole minoritarie" è per lo più la lingua di maggioranza, vale a dire lo sloveno nelle scuole italiane in Slovenia e l'italiano nelle scuole slovene in Italia. Nelle scuole "maggioritarie" del Friuli Venezia Giulia e delle province di Venezia e Ravenna si riscontrano anche altre lingue europee ed extra-europee.

Il grafico 2 mostra il confronto tra la lingua materna di entrambi i genitori e la lingua d'insegnamento della scuola frequentata dal figlio o dalla figlia. La distribuzione delle risposte è molto simile a quella del grafico 1 con la differenza che nelle scuole "maggioritarie" i casi in cui la lingua materna non corrisponde alla lingua d'insegnamento sono più numerosi tra i genitori rispetto agli alunni, mentre nelle scuole "minoritarie" il risultato del confronto è inverso» (Bogatec, 2014: 30-31).

Quello che emerge è una complessa situazione linguistica che a scuola trova un luogo di incontro e di confronto. Più che di lingua della casa e lingua della

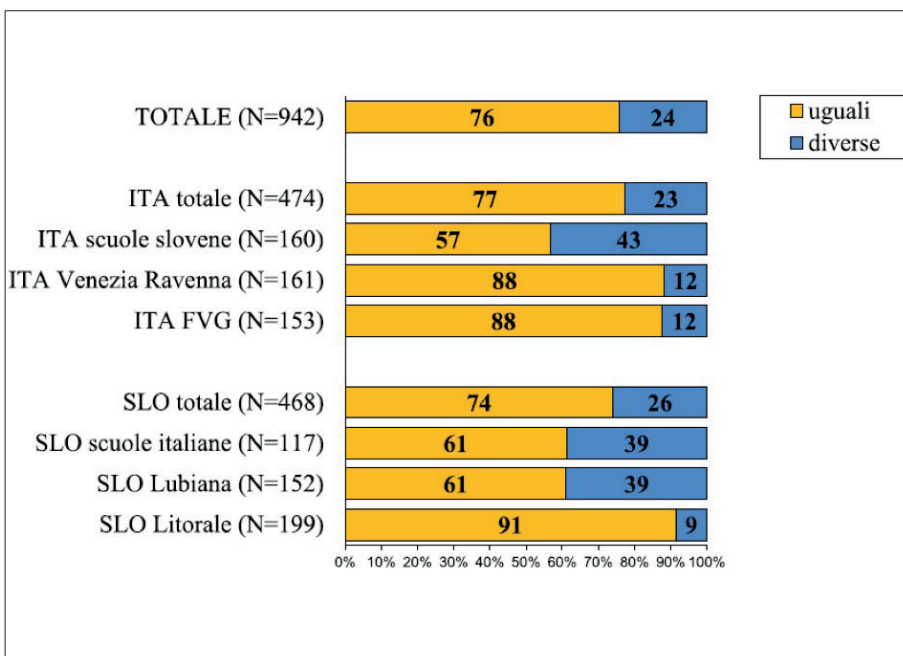


Grafico 1: lingua materna e lingua di insegnamento degli alunni. Fonte Bogatec 2014: 31.

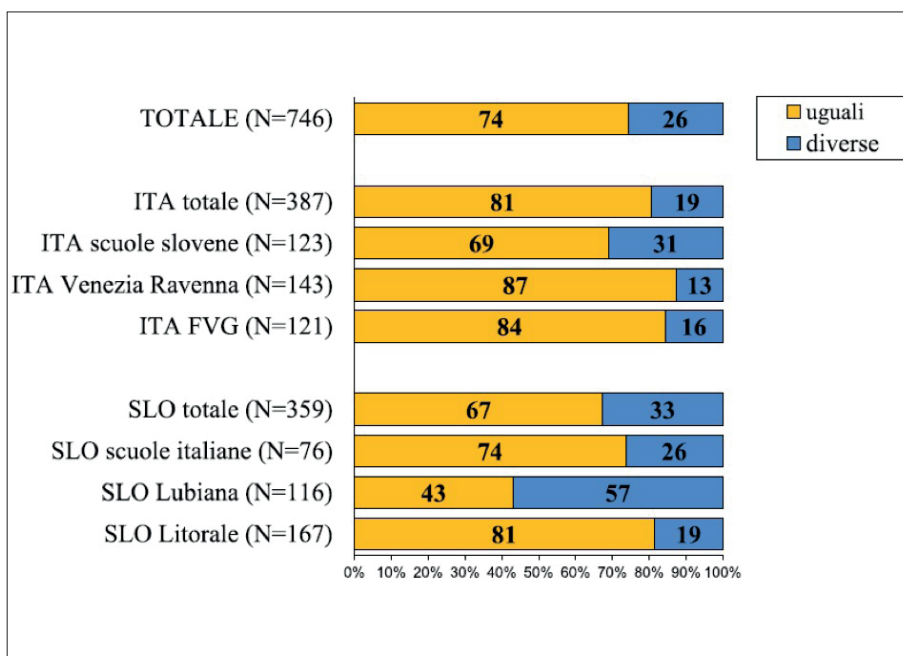


Grafico 2: lingua materna dei genitori e lingua di insegnamento degli alunni. Fonte Bogatec 2014: 31.

scuola, si potrebbe forse parlare di complessa geografia di lingue, sia della scuola che della casa, utilizzate in modi articolati e variabili. La scuola, e spesso anche la casa, diventano spazi delle lingue, dove si combinano gli usi ed ogni studente è aiutato a divenire consapevole del fatto che il plurilinguismo è un valore sia sociale che personale, un modo per entrare in contatto con gli altri.

Per rispondere ai bisogni di persone plurilingui che vivono in società eterogenee e complesse, sono necessari nuovi modelli educativi. In particolare, è necessario immaginare un progetto educativo che abbracci tutte le lingue in un unico curriculum, evitando di insegnare le diverse lingue, di maggioranza, di minoranza, nazionali, regionali per compartimenti stagni. Questa visione integrata dell'apprendimento linguistico può essere rafforzata attraverso la valorizzazione degli apprendimenti informali che sono la risultante delle esperienze quotidiane vissute dagli studenti dentro e fuori le aule scolastiche.

La ricerca sul campo nelle scuole delle aree di confine è iniziata osservando le pratiche informali degli studenti nel loro tempo libero e riflettendo con loro sulle relazioni tra luoghi, attività svolte nei luoghi e lingue utilizzate. Da questo lavoro sul campo, condotto insieme agli studenti e ai docenti emergono i paesaggi linguistici (*Linguistic Landscapes*) sul confine. Secondo l'approccio di studio dei *Linguistic Landscapes* (LL) (Gorter, 2006), le lingue ci circondano e sono ovunque: appaiono nelle pubblicità, negli spot pubblicitari, nei nomi degli edifici, delle strade, dei negozi, nelle istruzioni e segnali di pericolo, nei graffiti e nel *cyber* spazio. La teoria dei LL tenta di capire il modo con cui le lingue si manifestano negli spazi pubblici, attraverso varietà, ideologie d'uso, conflitti linguistici.

Osservando i dati raccolti, passeggiando con gli studenti per le vie o utilizzando *Google maps* durante le sessioni di *mapping* nei quartieri in cui le scuole sono inserite, abbiamo osservato che i luoghi e le lingue sono legati in modi molto diversi e inaspettati, non necessariamente connessi alle appartenenze a gruppi nazionali o etnici o alle varietà standard più diffuse. Le connessioni, infatti, sono modellate dalle pratiche e dalle azioni nei luoghi, dalle relazioni e dalle interazioni, piuttosto che da una dicotomica corrispondenza tra lingua e provenienza nazionale dei parlanti.

Quando gli studenti descrivono come utilizzano lingue diverse in luoghi diversi, mostrano come «le pratiche linguistiche trovino il proprio significato di atti sociali situati - cioè significativi in relazione ai sempre mutevoli ambienti sociali, spaziali e simbolici in cui vengono agiti e interpretati» (Le Nevez, 2011: 242).

In questo modo, idee significative circa l'uso del linguaggio emergono, osservando le pratiche giovanili come ascoltare il *rapper* coreano Psy cantare il suo "Gangnam style", oppure rilevando come i luoghi di consumo, MacDonald's o centri commerciali, diventino spazi per un uso selettivo delle lingue, non tanto correlato alle differenze etniche, ma piuttosto trasversale a identità di gruppo, sesso, età, classe e alle differenze etniche (Virgilio, Zinant, 2014).

La diversità linguistica emerge come un fenomeno multiforme, contrariamente al presupposto che le lingue dei migranti, o dei gruppi minoritari, siano

uniformi in relazione a cultura e paese di origine. Questa stessa idea, legata a una visione in cui la mappa delle lingue coincide con la mappa politica degli stati, trascura il dato meramente storico relativo alla mobilità dei confini, nella fattispecie nella parte nord orientale dell'Italia, e contribuisce a definire i profili linguistici dei migranti come una moneta bifacciale: madrelingua definita come L1 su un lato e lingua del paese ospitante o L2 sull'altro lato (Vertovec, Wessendorf, 2005).

La descrizione essenzializzata dei gruppi minoritari, recenti o storici, connessa soprattutto con un'identificazione linguistica monolitica, è parte delle varie pratiche multiculturali volte ad integrare le comunità di migranti nella maggioranza nazionale mentre, allo stesso tempo, le comunità linguistiche autoctone utilizzano la lingua minoritaria come una strategia per sfuggire all'omogeneizzazione nazionale (Vertovec, Wessendorf, 2005).

La ricerca sui profili linguistici degli studenti in una zona di confine in cui vecchi e nuovi gruppi minoritari condividono spazi e pratiche di vita quotidiana ed interagiscono in una varietà di lingue, mostra come l'interazione in una condizione di superdiversità richieda una rivisitazione e reinvenzione del nostro kit di strumenti teorici per l'analisi e la comprensione dei fenomeni del linguaggio e della comunicazione (Blommaert e Rampton 2011).

Questa prospettiva di ricerca rende concetti come "comunità linguistica", "gruppi etnici", "minoranza" molto difficili da maneggiare in ogni senso. Essa ci impone di studiare, piuttosto che di assumere come dati di fatto, i rapporti tra i concetti di etnia, cittadinanza, residenza, provenienza e le correlazioni con dati quali la professione, lo stato giuridico, la classe, la religione e la lingua. La prospettiva della superdiversità, infatti, problematizza la rappresentabilità di culture, lingue e identità (Jørgensen, Juffermans, 2011).

Ragionare sull'interazione tra insegnamento/apprendimento delle lingue a scuola e competenze interculturali e plurilinguistiche degli studenti, significa non solo rilevare i repertori linguistici, ma mettere in correlazione i repertori, i curricoli e il contesto sociolinguistico e di vita degli studenti. La scuola, infatti, è anche il luogo dove la diversità linguistica emerge anche in termini di conflittualità, sia rispetto allo status delle lingue stesse, sia rispetto alla stretta connessione, a cui si è già accennato sopra, tra competenza nella lingua di insegnamento, successo scolastico e esiti dei processi di integrazione per gli studenti con *background* migratorio (Tarozzi, 2012, 2013; Gorski, 2006, 2008).

Di conseguenza, abbiamo riflettuto su come i profili degli studenti, de facto plurilingui, siano in correlazione con il curriculum interculturale e plurilingue proposto dalle scuole e con i processi di costruzione identitaria, ipotizzati come risultato atteso dell'istruzione formale, con ricadute immediate in termini non solo di educazione alla cittadinanza, ma anche di cittadinanza intesa come processo di inclusione sociale (Gorski, 2006, 2008).

Questo ragionamento, e le relative ipotesi di ricerca che hanno guidato le azioni del progetto EDUKA, sono strettamente connesse alla specifica realtà della zona di frontiera dove abbiamo lavorato, ma fanno riferimento, più in gene-

rale, alle ricerche sia della tradizione dei *Border Studies* (vedi Altin in questo volume), sia al filone di ricerca sui *Neighbourhood effects* (Wilson, 1987). Gli studi sui *Neighbourhood effects*, utilizzando gli schemi di interazione sociale delle persone che vivono nello stesso gruppo censuario, hanno dimostrato che «[...] quando si utilizza questa più precisa definizione di *Neighbourhood effect*, non emergono evidenze sugli effetti dei contesti urbani sugli esiti dell'istruzione. Al contrario, si dimostra che gli effetti delle relazioni tra pari sono di grande importanza per i processi di istruzione e operano principalmente nei contesti scolastici. Questo suggerisce che, in termini di istruzione, le interazioni sociali tra amici a scuola siano più importanti delle relazioni di vicinato. In termini di implicazioni politiche, l'analisi suggerisce che le politiche dell'istruzione potrebbero essere più efficaci delle politiche *place-based*» (Del Bello, Patacchini, Zenou, 2015:1).

I dati raccolti nell'ambito del progetto EDUKA mostrano che le relazioni tra pari si costruiscono a partire dalla condivisione di pratiche culturali (gusti musicali, tipologie di abbigliamento, consumi mediatici, uso delle tecnologie, ...) in contesti informali e scelte condivise in contesti formali (scelta della scuola, frequenza di determinate attività extra-curricolari, adesione alle attività sportive, ecc.) che orientano e trasformano, talvolta sovvertono, le relazioni tra gruppi maggioritari e minoritari.

«[...] la dimensione esistenziale (l'esperienza e l'educazione familiare, la storia e i contatti intergenerazionali, l'esperienza della mobilità, più generalmente l'appartenenza ad un ambiente multilingue e pluriculturale o il passaggio da un ambiente all'altro) resta costantemente presente nella misura in cui l'educazione plurilingue e interculturale mira ad assumere e a valorizzare l'insieme delle risorse linguistiche e culturali degli apprendenti» (CoE, 2010: 19).

Gli effetti dei luoghi e dei contesti sociali, relazionali e storici in cui sono immerse le vite delle scuole sul confine produce sia aspettative rispetto alle tipologie di proposte educative sia effetti rispetto agli esiti attesi dei processi educativi.

In questo contesto riflettere sull'insegnamento/apprendimento delle lingue significa soprattutto mettere alla prova nuovi stili educativi, capaci di rispondere ai bisogni di persone di fatto plurilingui, cittadini di società multilingui, capaci di utilizzare lingue diverse a diversi livelli di competenza in contesti diversi, contribuendo a costruire scenari di interazione globale, sia reale che virtuale.

La questione che si pone, allora, è come valorizzare nel contesto formale della scuola gli apprendimenti informali, in particolare di carattere linguistico, che fanno delle scuole e delle classi ad alta eterogeneità veri e propri luoghi dove fare esercizi di mondo. E sui luoghi dove si fanno esercizi di mondo gli studenti sembrano avere idee interessanti.

7.3 MULTILITERACIES: L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO TRA FORMALE E INFORMALE

In una delle classi aderenti alla ricerca è stato chiesto agli studenti di indicare i luoghi in cui sperimentano l'uso di più lingue e sentono di vivere un'esperienza interculturale. Trattandosi di una classe composta per l'80% da studenti con *background* migratorio, il primo luogo indicato come plurilingue e interculturale è stata la scuola. Seguono la stazione, collocata a Udine in uno dei quartieri ad alta intensità migratoria (Altin, Guaran, Virgilio, 2013) e i viaggi nei paesi di origine della famiglia.

Molti studenti stranieri, infatti, indicano come esperienze di intercultura e plurilinguismo i viaggi estivi in Romani, Albania, Ghana, Nigeria, nel momento di un supposto ritorno all'origine (pura?) della propria (o familiare) esperienza migratoria. Tra le risposte emergono anche i *social network* e i luoghi di consumo: Facebook, Twitter, McDonald, il cinema, la musica sono luoghi di una rinnovata alfabetizzazione, di una capacità nuova di essere cittadini capaci di destreggiarsi in un mondo plurale.

In qualche modo i docenti, utilizzando le attività e le occasioni proposte dal progetto EDUKA, hanno avuto la possibilità di esplorare i processi di apprendimento in cui gli studenti sono coinvolti nella loro vita quotidiana (le lingue, le tecnologie, lo sport e il tempo libero) per imparare che cosa questi stessi processi possono insegnare alle modalità con cui l'apprendimento formale avviene nelle aule scolastiche, sia in termini di processi che di prodotti, ad esempio in termini di effetti di inclusione/esclusione (Willis, 1977).

Questi processi di apprendimento possono essere letti alla luce del concetto di *multiliteracies*, sviluppato a partire dal 1994 da Bill Cope e Mary Kalantzis, con il New London Group, un gruppo di ricercatori e docenti accomunati dalla passione per lo studio del processo di alfabetizzazione, a partire da una domanda: "cosa sta succedendo nel mondo della comunicazione e cosa nel modo con cui si insegna a leggere e scrivere?".

La costruzione del concetto di *multiliteracies* è contestualizzata nel quadro dei cambiamenti del nostro modo di vivere e comunicare, in chiave di multiculturalità, stimoli, connessioni e reti globali. In un ambiente siffatto l'idea di alfabetizzazione tradizionalmente intesa non regge, poiché secondo gli autori non rende conto della complessità del presente, richiedendo all'educazione di raccogliere la sfida a partire dalle proprie fondamenta: imparare a scrivere e a leggere.

Il termine *multiliteracies*, in questo senso, è capace di restituire una complessità su due livelli: quello della multimedialità e della presenza di diversi linguaggi di comunicazione, come ben si evince dal panorama dei consumi dei ragazzi e dalle tecnologie a disposizione, e quello della multiculturalità, come incrocio/incontro di culture e diversità linguistiche. Il significato stesso e la sua rappresentazione, dunque, sono la risultante di un processo multimodale che coinvolge diversi aspetti: linguistico, visuale, audio, spaziale, gestuale, tattile. La combinazione di questi elementi non è certamente casuale, ma dipende da una serie di

fattori che vanno dal contesto culturale nel quale il soggetto vive ai suoi interessi personali, includendo le esperienze pregresse e le conoscenze acquisite, gli scopi perseguiti, le conoscenze delle persone che incontriamo. Questa cornice comunicativa, che non è mai univoca e non è mai definita aprioristicamente, necessita della capacità di negoziazione di tutti i significati che provengono da canali e ambiti diversi, indicando all'educazione un compito nuovo: creare le condizioni per sperimentare e incontrarsi, dando spazio a tutti i linguaggi di cui siamo possessori, dal momento che il concetto di *literacy* non è concepibile come insieme neutro di abilità da acquisire (e soprattutto non è solo concepibile come *alphabetical literacy*). La scuola, luogo principale per costruire un approccio segnato dalle *multiliteracies*, può riuscire in questo intento prevedendo una metodologia di lavoro in classe basata sull'esperienza situata, sull'analisi critica, la negoziazione e il confronto continuo. La trasmissione delle regole del linguaggio non è più sufficiente per muoversi in un contesto multimodale e multiculturale, poiché non si tratta solo di riprodurre, ma di favorire un processo dinamico di trasformazione del linguaggio.

In definitiva per la scuola si aprono nuovi scenari in cui da una parte stanno le competenze di fatto degli allievi, acquisite molto spesso in ambiente esterno dalla scuola, dall'altra la capacità dell'istituzione di riconoscerle e valorizzarle, divenendo il luogo non solo di certificazione e di formalizzazione dei saperi, ma anche luogo in cui, su questi saperi, si fanno esercizi di epistemologia critica, invitando a guardare alle radici degli stessi e al modo con cui contribuiscono a costruire i nostri mondi vitali.

8. Cittadinanze di confine

8.1 A SCUOLA DI CITTADINANZA

La scuola oggi si trova davanti alla sfida di formare cittadini in grado di agire e interagire su scenari non solo nazionali, ma europei e globali (MIUR, 2012: 6). Le identità e le radici culturali si pluralizzano, così come i saperi necessari per costruirle, alimentarle, trasformarle.

Da dove si parte, allora, per costruire un curriculum, e in particolare un curriculum linguistico? Dalle radici più profonde della nostra cultura per crescere le giovani generazioni di studenti nella più salda tradizione occidentale o piuttosto dai saperi significativi per la vita degli studenti stessi?

E chi decide in merito a questa significatività?

Il tema del curriculum e delle competenze è oltre modo attuale in particolare in questo momento in cui la scuola di base, conclusa la fase di sperimentazione e valutazione, si trova nella situazione di avviare in modo ordinario il lavoro sulle Indicazioni Nazionali. Dentro questo percorso la riflessione sulle competenze di cittadinanza costituisce il nucleo chiave su cui ruota il discorso delle nuove Indicazioni.

La “nuova cittadinanza” di cui si parla è possibile solo a partire dai contesti in cui la cittadinanza reale si pratica, o non si pratica, tutti i giorni.

Il tema delle radici, in questa prospettiva, è un tema eloquente per la riflessione educativa; tocca le aree delle discipline, ma anche del senso che le discipline assumono nello scenario contemporaneo e tocca le aree dell'identità, non solo degli studenti, ma anche dei docenti e della scuola come istituzione (Green, 1997). Solo intendendo la scuola come intellettuale sociale, infatti, è possibile rispondere al mandato istituzionale stesso che dovrebbe animare ogni singola attività scolastica: educare cittadini competenti.

Nell'esperienza del progetto EDUKA si è tentato di ragionare su che cosa significhi oggi insegnare in classi eterogenee. In particolare sulle implicazioni tra scelte relative alla lingua di insegnamento, o lingua della scuola, e competenze linguistiche degli studenti. Ragionando ad esempio sull'insegnamento dell'Italiano come L2, ci potremmo chiedere in che senso una disciplina come l'italiano, costruita in termini storico letterari, può contribuire a formare competenze di cittadinanza: competenza nella madrelingua, imparare ad imparare, consapevolezza ed espressione culturale.

Si tratta, cioè, di interrogarsi, su che genere di cittadini saranno gli studenti che stanno seduti nelle nostre aule e su come l'essere cittadini in un certo modo possa essere favorito dalle esperienze che si fanno dentro la scuola.

La risposta non è banale, se solo ci si ferma a riflettere un attimo sullo scenario locale ed europeo con cui la scuola deve inevitabilmente fare i conti, attraversato da contrapposte tensioni tra il discorso pragmatico, e strategico, sulla funzione economica e demografica dei flussi migratori e il discorso populista e localista basato sulla sicurezza, sulla difesa dell'identità e sulla salvaguardia delle radici (Aime 2004). E il discorso sulle radici, anche quando è declinato sul piano delle discipline, diventa inevitabilmente un discorso politico.

«L'interazione tra storia e memoria è un fatto della vita nel mondo, nel tempo, nella società: è un dato di fatto della cultura (altrettanto importanti sono il lavoro di dimenticare, e le forze che agiscono contro il ricordare). Soprattutto, ricordare è un atto politico, oltre che culturale» (Portelli 2007: XIII).

Guardare i curricula a partire dalle radici, allora, potrebbe significare interrogarsi sul rapporto tra la scienza, i saperi, le discipline e coloro che imparano; e ancora interrogarsi sul rapporto tra coloro che imparano e il modo con cui la scuola, in modo organizzato, usa l'azione didattica per costruire apprendimenti che si connettono con i luoghi di vita e acquisiscono senso dall'interazione con questi stessi luoghi.

Facendo attenzione al fatto che, laddove il discorso sulle radici si salda con il discorso della memoria e delle tradizioni, intercettando il piano incerto delle costruzioni identitarie, il rischio di produrre risultati paradossali, anche in termini educativi oltreché politici, è molto elevato.

Le raccomandazioni ministeriali sull'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e l'introduzione nel curriculum dello stesso con legge 30.10.2008 n. 169 nonché la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

offrono il necessario supporto per fondare il percorso dal punto di vista istituzionale e curricolare. In particolare, circa le competenze sociali, la Raccomandazione europea afferma che esse implicano anzitutto «competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario».

L'immediata connessione tra il tema della cittadinanza e il modo con cui la scuola contribuisce a costruire percorsi di integrazione/interazione è assolutamente evidente se si esaminano i risultati scolastici degli allievi con *background* migratorio che frequentano le scuole italiane. «I giovani stranieri, anche quelli nati in Italia, hanno risultati scolastici molto peggiori rispetto ai coetanei italiani; vengono bocciati e lasciano la scuola molto più di frequente rispetto ai figli di italiani; prendono voti più bassi, si iscrivono a scuole più professionalizzanti. Questo è un grosso problema per l'Italia, perché – come è accaduto in altri paesi – se i giovani stranieri non avranno a disposizione risorse per raggiungere una posizione sociale migliore dei loro genitori, svilupperanno opposizione, rancore e antagonismo verso la società ospite e le sue regole» (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009:8).

Potremmo ancora chiederci con Don Milani se i figli del dottore siano tutti intelligenti e i figli degli immigrati tutti stupidi e svogliati e se a questa costruzione sociale non collabori attivamente la scuola, con il suo modo di descrivere ed etichettare gli studenti.

8.2 RICONOSCERE LE LINGUE E LE CITTADINANZE A SCUOLA

I percorsi di ricerca sperimentati nell'ambito del progetto EDUKA dimostrano che, per esempio nello specifico delle competenze linguistiche, partire dall'esperienza degli allievi, aiutandoli a riconoscere i propri saperi e saper fare, costituisce non solo un modo per valorizzare gli apprendimenti informali, come ben illustrato da Altin in questo volume, ma può contribuire a rafforzare alcune aree del curricolo formale attraverso due movimenti, da una parte il riconoscimento delle competenze maturate dagli allievi fuori dalla scuola, dall'altra la rimodulazione del curricolo sulla base della significatività dell'apprendimento (MIUR 2012).

In sostanza ripartire non dall'italiano che gli studenti non sanno, ma dal cinese che sanno, per tornare all'esempio delle lingue che gli insegnanti considerano isolanti, lavorando sui saperi informali, può consentire da un lato di creare in classe momenti di costruzione di *common ground* tra studenti, italiani e stranieri, e con i docenti, e dall'altro di promuovere strutture di partecipazione in cui gli allievi sono protagonisti dei processi di apprendimento (Sefton Green 2004; Sefton Green 2006; Baraldi e Iervese 2012). Questo comporta la necessità

di individuare modalità nuove per osservare e misurare l'apprendimento, formale e informale.

Per definire l'apprendimento informale a scuola è importante considerare le definizioni di educazione formale, informale e non formale.

L'educazione formale è costituita dal sistema gerarchicamente organizzato e graduato dalla scuola primaria all'università. L'educazione informale è costituita dai processi quotidiani di apprendimento che contribuiscono alla trasmissione di valori, attitudini competenze e saperi attraverso le risorse di contesto: la famiglia, il vicinato, l'ambiente di lavoro, il gioco e il tempo libero, i luoghi di consumo, i media. L'educazione non formale si realizza al di fuori del sistema educativo formalizzato, pur rispondendo a specifici *stakeholder* e obiettivi (c.f. Coombs and Ahmed 1974; Fordham 1993).

Per ragionare sugli apprendimenti informali nel contesto scolastico è anche utile mettere a fuoco i concetti di curriculum formale, informale e non formale. Il Consiglio d'Europa (2004: 38) considera tre categorie di attività che contribuiscono a definire il curriculum non formale: le attività extra-curricolari e realizzate esternamente alla scuola (progetti, visite, scambi, gruppi di lavoro, attività di volontariato, attività di alternanza scuola lavoro,...); l'*ethos* delle organizzazioni scolastiche (clima relazionale, cultura organizzativa, leadership informale, relazioni interculturali, ...) e i processi di *decision making* (modalità di partecipazione, organi di rappresentanza degli studenti, Consigli Comunali dei Ragazzi, gruppi di interesse e di pressione).

Il curriculum informale è costituito dal curriculum implicito (*peer learning*, clima emotivo, *leisure experiences*) e dall'apprendimento mediato (imitazione di persone carismatiche, influenza dei simboli e dei miti, delle metafore, degli stereotipi anche di carattere commerciale) (Scheeren, 2011).

La rilevanza di queste distinzioni quando si affronta il tema dell'insegnare/apprendere le lingue è assolutamente evidente se si considerano i dati della recente ricerca OECD (2012) *Languages in a Global World. Learning for better cultural understanding*. Più di 175 milioni di persone nel mondo vivono fuori dal proprio paese e parlano una o più lingue oltre a quella/e appresa/e come lingua/lingue nativa/e. Il plurale sulla così detta lingua materna è d'obbligo in particolare in quei contesti plurilinguistici, come le aree di confine dove si è svolta la ricerca EDUKA, in cui la compresenza e l'uso di molteplici lingue è un dato di contesto.

Tutti i documenti europei, già a partire dagli anni Novanta, propongono riflessioni e indicazioni che hanno contribuito progressivamente a delineare un asse teorico interpretativo e valoriale alla luce del quale ripensare le politiche linguistiche nazionali e le linee educativo-didattiche di valorizzazione del plurilinguismo. «Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell'idea europea (...). Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica. Il fatto che un sentimento di apparte-

nenza comune sia fondato sulla diversità linguistica e culturale è un potente antidoto contro i fanatismi in cui sono spesso degenerare le affermazioni identitarie in Europa e altrove, ieri come oggi» (CE, 2008).

La globalizzazione delle comunicazioni e dei mercati del lavoro e la mobilità delle persone hanno reso la diversità linguistica una sempre più critica questione locale.

Kalantzis e Cope (2008) i teorici della *multiliteracies*, descrivono l'eloquente caso della diffusione dell'inglese su scala mondiale come conseguenza del processo di globalizzazione e gli esiti paradossali della sua affermazione come *lingua franca*. Questa lingua, infatti, nello stesso momento in cui si è affermata come *lingua franca* dominante negli scambi economici mondiali, nei media e nella politica, si è moltiplicata e differenziata in una grande varietà di "Englishes", caratterizzati da differenze di origine nazionale, accento, stile culturale delle comunità d'uso tecnico-professionali. La molteplicità degli "Englishes" sfida continuamente le capacità comunicative dei parlanti e rende necessario il superamento dell'apprendimento di un'unica versione standard. Migrazione, multiculturalismo e integrazione economica globale intensificano quotidianamente questo processo di cambiamento, favorendo l'attraversamento continuo dei confini linguistici, anche all'interno della stessa lingua inglese.

Gli esperimenti condotti nel corso del Progetto EDUKA sugli usi linguistici degli studenti dentro e fuori e la scuola hanno mostrato come questa criticità interroga oggi più che mai la funzione ed il ruolo dell'insegnamento delle lingue a scuola.

8.3 CONFINI DELLE CITTADINANZE

«Il confine è un'istituzione [...]. E un'istituzione è una macchina fatta di uomini, di carte e di edifici per fabbricare o per costruire qualcosa. Solo che quel che si costruisce con i confini non è né un'automobile né una casa, ma siamo noi, è quel che noi siamo ufficialmente, ciò che ci distingue gli uni dagli altri e ci attribuisce un nome. Noi, nero su bianco, come recita lo slogan scelto dal governo italiano per celebrare il sessantesimo anniversario della Costituzione repubblicana. Certo è che esiste un nesso strettissimo tra l'istituto del confine e la Costituzione: il primo perimetra l'ambito territoriale di validità (per parlare il linguaggio classico della dottrina giuridica europea) delle categorie fondamentali che la seconda articola nei loro rapporti - da quella di sovranità a quella di ordinamento, da quella di cittadinanza a quella di popolo. Il confine e la Costituzione, dunque, convergono a definire la matrice dell'identità politica considerata legittima, [...]» (Mezzadra, 2008).

I cosiddetti *Border Studies*, lavorando attorno alla frontiera tra Messico e Stati Uniti, hanno evidenziato come alla moltiplicazione dei confini corrisponda una loro accentuata mobilità, accompagnata da processi di territorializzazione e de-territorializzazione.

Questi processi contribuiscono a costruire le «nuove geografie della cittadinanza» (Desforges - Jones - Woods, 2005): reti di connessione tra punti di partenza e di arrivo, tra luoghi di passaggio, di andate e di ritorni. Quel che questi studi mostrano è il rilievo strategico del confine all'interno di quella che possiamo chiamare la «costituzione materiale della cittadinanza e dei mercati del lavoro, appunto in diverse aree del mondo» (Mezzadra, 2008).

«I soggetti del nomadismo contemporaneo stabiliscono affinità, plurali e non più duali, con le diverse località che punteggiano i loro spostamenti, coinvolgendosi in contesti – culturali, politici, economici e sociali – che appartengono a molteplici territori» (Callari Galli, 2007: 45).

La pluralizzazione delle appartenenze implica la ri-articolazione dell'idea di migrazione in quella di mobilità translocale e richiede il ripensamento dei legami sociali tessuti nei diversi territori. I temi della comunità, dell'identità e della dimensione territoriale delle appartenenze vengono potentemente chiamati in causa, mentre si apre una «nuova relazione pratico-politica tra locale e globale» (Callari Galli, 2007, p. 11).

Educare alla cittadinanza a scuola, allora, non richiede più soltanto l'esplorazione delle tensioni tra locale e globale, tra qui e altrove, tra nazionale e transnazionale, ma piuttosto l'esplorazione delle mobilità translocali e degli attraversamenti.

E gli attraversamenti, come suggerisce il nostro titolo, non sono solo di carattere spaziale, ma soprattutto di carattere concettuale e mentale. Il confine è un luogo fisico, ma anche mentale e simbolico. Le menti dei nostri studenti sono "in-formate" dalle visioni delle carte geografiche appese ai muri delle aule e, nello stesso tempo, dalle mappe di *google-maps* che guidano le piste reali di mobilità attraverso i territori e i confini. Queste rappresentazioni, insieme, contribuiscono alla costruzione di un'idea di cittadinanza.

C'è bisogno «di pensare al di là delle tradizionali narrazioni relative a soggettività originarie ed aurorali, focalizzandosi invece su quei momenti o processi che si producono negli interstizi, nell'articolarsi delle differenze culturali. Questi spazi "intermedi", costituiscono il terreno per l'elaborazione di strategie del sé (come singoli o gruppo), che danno il via a nuovi segni di identità e luoghi innovativi, in cui sviluppare la collaborazione e la contestazione, nell'atto stesso in cui si definisce l'idea di società» (Bhabha, 2001: 12): le esperienze condotte nel progetto EDUKA dimostrano che la scuola è di sicuro uno di questi luoghi innovativi in cui, sviluppando la collaborazione, si contribuisce a definire un'idea di società.

Gloria Ladson-Billings (2004: 120), citando George Spindler (1987), ha suggerito che «dal punto di vista antropologico, tutta l'educazione è educazione alla cittadinanza». L'affermazione è vera nella misura in cui praticamente tutta l'educazione, dentro e fuori dalla scuola, contribuisce a costruire le identità e ad orientare i modi di condurre la vita associata. Tuttavia una questione emerge relativamente alla cittadinanza e al modo con cui le persone incorporano lo stato nella propria autocomprensione e conseguente capacità di *agency* (Greenhouse, 2002).

Il libro *Cuore* racconta uno dei modi con cui questa incorporazione avviene. Il modo con cui lo stesso libro è utilizzato nelle scuole della minoranza italiana in Slovenia, frequentate per il 50% da studenti italiani che ogni mattina attraversano la frontiera virtuale dei sistemi nazionali di istruzione italiano e sloveno e il confine reale tra l'Italia e la Slovenia, rappresenta proprio le possibilità di *agency* che, a partire dal concetto di cittadinanza si aprono.

Possibilità di incontro e di scontro.

«Il Centro delle Scuole Tecniche è una scuola inventata dagli sloveni che non sapevano che cosa farci con tutti quei *čefurji*. Così hanno aperto il Centro delle Scuole Tecniche, la più fottuta e scadente scuola al mondo, dove profi tra i più deficienti ci fanno il culo a tutti noi in -iç. [...] Il loro scopo è lobotomizzare quanti più *čefurji* possibile [...]» (Vojnović, 2015: 108-109).

Il romanzo *Čefurji, raus* di Vojnović racconta il mondo multietnico del quartiere di Fužine, periferia di Lubiana. Un quartiere dove si sono nel tempo aggregate le vite di molte famiglie provenienti dal sud della Jugoslavia. A loro è stato affibbiato il nome dispregiativo di *čefurji*, feccia del sud, come recita il sottotitolo del libro nella traduzione italiana, che ha mantenuto il titolo originale. È una periferia che si contraddistingue per lo sradicamento degli abitanti, la difficoltà e la disperazione, elementi che fanno di Fužine un luogo paradigmatico in cui le persone, anche per il loro atteggiamento volgare ed esagerato, sono viste con ostilità e disprezzo dalla maggioranza. I personaggi del quartiere, ha sottolineato l'autore in un'intervista, si rendono conto di non poter essere altro che *čefurji*, sono condannati a comportarsi in un certo modo, e quindi lo diventano in maniera ancora più radicale.

Essere cittadini a Fužine, significa fare i conti con questa situazione paradossale, in cui la scuola costituisce un elemento cruciale nel costruire, o nell'impedire, l'integrazione, nel favorire o nell'ostacolare l'interazione e il reciproco riconoscimento, cioè la reciproca assunzione di responsabilità rispetto all'Altro.

La cittadinanza non è solo uno *status* giuridico concesso da uno Stato, ma una relazione di impegno reciproco tra le persone nella sfera pubblica (Benveniste 1974).

In questa idea di cittadinanza come forma di impegno reciproco risuona l'“*I Care*” di Don Milani. «Mi importa, ho a cuore», in contrapposizione al «Me ne frego» di derivazione fascista. Questa frase scritta su un cartello all'ingresso della scuola di Barbiana, riassume le finalità di cura educativa di una scuola orientata alla presa di coscienza civile e sociale non solo degli studenti, ma anche dei docenti e dei cittadini in generale.

La domanda, allora, è quali forme di educazione costituiscono le identità dei cittadini, che si formano anche in casa, in strada, al centro ricreativo e grazie ai media, cioè in contesti non formali o informali e quali forme di impegno reciproco si aprono nella convivenza dentro e fuori la scuola.

Immaginiamo un insegnante che rifiuta il diritto di correzione linguistica degli studenti e dice, come ci suggerisce Alim riflettendo su Bourdieu, «Chiunque voglia parlare dovrebbe solo parlare; il più bel francese è il francese di strada».

Quando si tratta di definire le regole specifiche della propria classe, per l'insegnante la libertà è limitata, perché non potrà mai riuscire a creare "un impero in un impero", un sub-spazio in cui le leggi dominanti siano sospese (Bourdieu, 1977).

Sami Alim (2012), nella descrizione dell'esperienza di diversi progetti realizzati in classi linguisticamente eterogenee, mostra come un approccio sociolinguistico nell'analisi delle lingue utilizzate nelle istituzioni educative possa favorire non solo la riflessione sugli usi linguistici, ma anche sulla scuola come campo di battaglia linguistica. La scuola, infatti, opera sulla lingua delle minoranze e dei gruppi marginalizzati un'azione di *gentrificazione* analoga a quella condotta dai processi di riqualificazione urbana. In entrambi i casi il messaggio è che le opportunità economiche si aprono a chi accetta di ripulire i quartieri, e con essi la lingua che nei quartieri si parla (Alim, 2012: 215).

Gli insegnanti sono caricati della terribile responsabilità di questa pulizia, che consiste nell'educare gli studenti culturalmente e linguisticamente diversi, traducendoli in buoni cittadini. Come la maggior parte delle persone, i docenti hanno convinzioni radicate relativamente a mitologie linguistiche e ideologie del linguaggio, ma sono tenuti a rispettare "regole" che riproducono l'ordine sociolinguistico in modo molto diretto, attraverso l'insegnamento delle lingue stesse.

Bourdieu (1991) considera l'insegnamento delle lingue in termini più ampi rispetto alla mera acquisizione di una varietà standard. Nel caso dei neri americani, ad esempio, si possono rilevare i tentativi di esperti insegnanti per sradicare la lingua e le pratiche linguistiche (Baugh, 2000) a favore dell'adozione dei modelli e delle norme del *White English*. Tentativi analoghi sono storicamente documentati nei confronti delle lingue minoritarie a cavallo del confine.

Come scrive Kroskrity (2000:1), sottolineando la necessità di una critica antropologica alla linguistica, «Mai prima d'ora i rapporti tra linguaggio, politica e identità sono sembrati così rilevanti per tanti. Viviamo in un tempo in cui l'imposizione normativa dell'inglese avviene, in molti degli Stati Uniti, quando molti parlanti le lingue minoritarie o indigene di tutto il mondo lottano per mantenere la propria madre-lingua a fronte di una sostanziale discriminazione linguistica sostenuta dallo stato e quando la semplice menzione di varietà non standard e di linguaggi come l'*Ebonics* ispirano un dibattito molto animato sul tema delle discipline linguistiche e sulle loro virtù educative».

Nella direzione di un'analisi critica dell'uso delle lingue e della funzione educativa delle discipline linguistiche, Alim (2012) descrive il progetto "Le lingue della mia vita". Il progetto inizia con l'introduzione agli studenti della teoria linguistica di Dell Hymes e si conclude con un'autoanalisi etnografica, condotta dagli stessi studenti, dei propri comportamenti linguistici.

Obiettivo dell'attività è accompagnare gli studenti a riflettere, rispondendo alla domanda "Come utilizzo la lingua nelle mie esperienze di vita?". Gli studenti registrano i dati etnografici in una scheda di auto osservazione dei comportamenti linguistici che costituisce la base per l'analisi etnografica.

Table 11.2 Language in My Life¹	
Date: November 22nd	Time: Early in the morning, like, 7am
Mode of Language (reading, speaking, writing, listening, etc.): Speaking, listening, rappin	
Name of Language: Mostly in slang, or Ebonics, but sometimes in standard English because my aunt was there and she talks like that.	
Context (who's involved, where is it happening, what's happening): I was sitting in the kitchen with my dad, eating cereal before I had to go to school. Before that, I was reading this rap I had wrote over and over again in my room, so I wanted to rap it for my dad. I did, and he was feelin it! He said the he could do a better one, so he tried, but it wasn't better. He called my mom and aunt over from the other room and told me to rap for them and I did. My mom was like, "Wow, Lamar! You bad!" I said, "I know." (Being cocky, as I am!) And my aunt said, "What a talented young man." My dad said he was gonna battle me after school.	
Comments on the style(s) of language used: The language with me and my dad was mostly in slang, or Ebonics, as I like to call it. Nah, I mostly say slang. And my mom, too. But my aunt, she talks standard English. I don't know, maybe because she's older.	
1. I was taught to fear the police by both favela youth and members of the Brazilian middle class. In this conversation, I tried (somewhat unsuccessfully) to provide evidence of my familiarity with insider norms of conversational sampling. Unlike Alim (2004), as a second-language speaker, I was limited in my ability to style shift beyond token slang words and discourse conventions.	

Fig. 15 (Alim, 2012: 223): auto-etnografia Linguistica.

La scheda nella fig.1 invita a contestualizzare i comportamenti e gli usi linguistici e costituisce di fatto una modalità di validazione delle pratiche linguistiche in cui gli studenti si impegnano al di fuori della classe, consentendo agli studenti di vedere il proprio comportamento discorsivo come un oggetto di analisi e di studio scientifico.

Grazie alla possibilità di raccogliere e analizzare i dati relativi ai propri usi linguistici, gli studenti acquisiscono un livello molto più elevato di consapevolezza metalinguistica che consente loro di parlare di se stessi come utilizzatori di diversi stili discorsivi combinati con competenze linguistiche multiple.

Lavorare in modo consapevole sulle teorie degli usi linguistici permette agli studenti di capire meglio il paesaggio linguistico dei loro mondi sociali, che non restano emarginati fuori dalle classi, ma vengono messi al centro dell'esperienza di apprendimento linguistico degli studenti stessi.

Coinvolgere gli studenti in conversazioni che mettano in discussione il potere e il privilegio attribuito ad alcune lingue (che sia l'inglese standard rispetto all'*Ebonics*, l'italiano rispetto al friulano o lo sloveno rispetto alla lingua dei *cefuri*

del sud) li incoraggia a non considerare la propria, o le proprie lingue, come lingue di seconda classe e se stessi come cittadini di secondo ordine.

Portare in classe le lingue degli studenti, consentire loro di parlare mescolando idiomi diversi, potrà, in un primo momento, apparire strano agli studenti e difficile per i docenti.

Molti insegnanti, infatti, non scoraggiano gli studenti ad usare la propria lingua d'origine in classe, ma nemmeno li incoraggiano esplicitamente, in particolare se si tratta di una lingua non conosciuta dal docente.

Forse dovremmo cominciare a ragionare sul fatto che incoraggiare gli studenti ad utilizzare il proprio repertorio linguistico significa creare ambienti di apprendimento multilingui che possono essere coltivati e fatti crescere proprio a partire dalle competenze degli studenti, permettendo agli allievi di partire dalle proprie risorse linguistiche naturali per coinvolgerli nei processi di apprendimento di ulteriori nuove lingue.

Nell'ambito del progetto di ricerca "CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (NYSIEB)", condotto dal "Research Institute for the Study of Language in Urban Society (RISLUS)" e dal "Ph.D. Program in Urban Education"¹ la City University di New York ha coniato il termine *translanguaging*. Secondo l'approccio translinguistico, gli studenti che conoscono più lingue e sono impegnati nel processo di apprendere una nuova, utilizzando pienamente i propri repertori linguistici, possono rispondere meglio sia ai bisogni comunicativi implicati dal processo di apprendimento sia, contemporaneamente, alle sfide connesse all'apprendimento di nuovi e spesso complessi contenuti, raggiungendo più facilmente le competenze accademiche che sono alla base del successo scolastico.

Che cosa comporta questo concretamente nell'organizzazione delle classi e degli ambienti di apprendimento?

La guida "Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for Educators" (Celic, Seltzer, 2013), propone tre direzioni da seguire per promuovere il "translinguismo" nelle classi.

La prima direzione consiste nel creare nelle scuole e nelle classi biblioteche multilingui. Una componente essenziale dell'approccio translinguistico consiste nel consentire agli studenti di utilizzare testi multilingui, con o senza traduzione a fronte, in particolare con lo scopo non solo di facilitare l'accesso ai contenuti, ma soprattutto di riconoscere il valore delle plurime identità linguistiche presenti in classe. In questa direzione l'uso delle risorse multilingui in internet può permettere alle scuole di costruire materiali multilingui attingendo a fonti multimediali in lingua originale in tutte le lingue parlate sul pianeta.

La seconda direzione consiste nella formazione di team docenti secondo un approccio di ricerca azione trasformativa.

¹ I materiali e le guide prodotte nell'ambito del progetto "CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (NYSIEB)" sono visionabili al sito <http://www.cuny-nysieb.org/>.

La terza direzione consiste nel prendersi cura, nelle scuole, dell'ecologia delle lingue.

In sostanza ci si propone di cambiare il paradigma con cui si guarda alla presenza di molteplici lingue nelle scuole ed in particolare di spostare il focus dall'idea di studente come "apprendente una L2" all'idea di studente "bilingue emergente". La seconda lingua non è un approdo finale, ma uno strumento da aggiungere ad un paniere già linguisticamente ricco.

Cambiare il paradigma dello studente significa anche cambiare il paradigma del docente.

In questa direzione un elemento interessante di riflessione può sicuramente venire dal racconto dell'esperimento di insegnamento linguistico descritto da Rancière (2008) ne *Il maestro ignorante*.

Rancière con questo testo fa riscoprire al pubblico francese la figura originale di Joseph Jacotot, intellettuale, rivoluzionario, ingegnere, filosofo, docente e non ultimo educatore popolare. Fondatore del "Metodo d'insegnamento universale", basato sul principio che chi apprende non ha bisogno di un *maitre explicateur* cioè di un maestro che spiega, sosteneva che ognuno può imparare tutto da sé, che esiste una eguaglianza delle intelligenze e "che chi è insegnato è solo un mezzo uomo".

Jacotot viene nominato nel 1818 lettore di lingua francese all'Università di Lovanio. È qui che sperimenta il suo "Metodo d'insegnamento universale". Si trova, infatti, di fronte a studenti fiamminghi e olandesi che non capiscono il francese e non lo leggono. Jacotot propone agli studenti di leggere il Telemaco dello scrittore e filosofo Fénelon, con la traduzione olandese a fianco.

Jacotot dice agli studenti di imparare dei passaggi e di ripeterli a lezione commentandoli. Non parte dalla grammatica o dalla sintassi, ma dal pronunciare le frasi, con la traduzione a fianco; in questo modo chiede ad ognuno di imparare da sé e di porre le domande necessarie in aula. Lo stesso Jacotot non pensava possibile che questi studenti potessero imparare in modo autonomo la lingua francese, cosa che dimostrarono di sapere fare.

Il metodo di Jacotot ebbe un grande successo; vennero fin dagli Stati Uniti per capire come applicarlo e il maestro Jacotot non perdeva occasione per sottolineare come possa essere applicato e usato con i poveri e gli analfabeti. Il principio sul quale si basa, infatti, è quello dell'eguaglianza delle intelligenze, del potere di ognuno d'imparare, e di farlo secondo le proprie caratteristiche. Per ottenere questo risultato occorre eliminare la cattedra e le *maitre explicateur*, il maestro che spiega. Non c'è bisogno di "essere insegnato", ma c'è bisogno di essere messo nelle condizioni di imparare e di farlo attivando il proprio potenziale. Per Jacotot nel principio di spiegazione c'è sempre un principio di regressione alienante che non permette al soggetto di emergere come autonomo e libero. Lo studente va messo in contatto con i testi e con gli argomenti, poi sta a lui attivare il proprio potenziale per appropriarsi di quel sapere. Il "maestro ignorante" è presente nel processo di apprendimento tutt'al più come interlocutore con cui dialogare.

L'esempio del "maestro ignorante" può essere oltremodo pertinente nella scuola plurilingue, in cui il maestro non può che ignorare almeno parte delle lingue che i suoi studenti, invece, sanno. Il suo ruolo allora non sarà tanto insegnare, ma piuttosto creare ambienti per apprendere, ponendosi come interlocutore sempre pronto al dialogo.

Alla base dell'idea paradossale del maestro ignorante c'è il riconoscimento dello studente come soggetto capace di apprendimento autonomo, quindi come soggetto a pieno titolo cittadino autonomo e consapevole. Il problema del maestro Jacotot non era tanto cosa e come insegnare, ma piuttosto «il suo problema era l'emancipazione: che ogni uomo del popolo possa concepire la sua dignità di uomo, prendere la misura della sua capacità intellettuale e decidere del suo uso» (Rancière 2009, 33).

Il maestro ignorante è un maestro di confine, che aiuta gli studenti ad esplorare i confini dell'ignoranza e della capacità di imparare, rendendoli così capaci di diventare cittadini.

Conclusioni

Il sapere, con le sue organizzazioni, è retorica.
La persuasione chiama – come nelle liriche di Michelstaedter –
ad uscire dalla letale e falsa sicurezza del porto, chiama al largo,
al mare aperto e sconfinato

Ara A., Magris C., *Trieste. Un'identità di frontiera*

In una zona di frontiera, come affermano Ara e Magris citando Michelstaedter, chi si ferma è perduto.

Chi imprigiona il fluire delle pratiche sociali nei protocolli interculturali, chi racchiude le lingue parlate entro i recinti dell'omogeneità, chi si attiene ai teoremi, alle mappe che delineano confini con identità e appartenenze univoche alimenta retoriche scolastiche, utili al mantenimento istituzionale di un'astrazione non congruente con la realtà.

Chi segue le pratiche e i percorsi quotidiani delle nuove generazioni che vivono in queste aree transfrontaliere è costretto a sconfinare, inseguendo famiglie miste, polinguismi che mescolano idiomi locali con lo slang dell'hip-hop globale, dialetti con lingue materne, paterne e dei nonni. Fra minoranze locali storiche e nuovi migranti si creano continue intersezioni, contatti e luoghi comuni che eccedono dai limiti confinari.

Come afferma Roberto Esposito (2016: 218) “da quando l'Europa ha smesso di espandersi fuori di sé, è il suo fuori che penetra all'interno di essa. [...] L'Europa

non ha elementi indigeni, autoctoni, autentici da rivendicare, ma il suo compito sta proprio nel portare a esaurimento la macchina teologico-politica dell'auto-identificazione”.

Il recente rapporto «Education and Training Monitor 2016», edito annualmente dalla Commissione Europea, presenta i dati di valutazione dei sistemi di istruzione e di formazione di tutti i paesi europei. Il rapporto raccoglie i dati più recenti, di carattere sia quantitativo che qualitativo, le relazioni tecniche e gli studi, i documenti politici e le diverse misure attuate dagli Stati membri nel campo dell'istruzione e della formazione. Contribuisce, così, attraverso i dati e le evidenze presentate, a offrire supporto per la costruzione di politiche *evidence-based*, per il raggiungimento dei target EU2020 nel campo dell'educazione e della formazione. La quinta edizione «Education and Training Monitor 2016» arriva in un momento in cui l'Europa si trova ad affrontare gravi sfide. Oltre a questioni come la disoccupazione, il rallentamento della crescita economica, la pressione sulle finanze pubbliche e le ineguaglianze di opportunità educative e sociali, si presentano nuove sfide, come la crisi dei rifugiati, che richiedono un'azione urgente di carattere europeo.

I sistemi dell'istruzione possono dare un contributo vitale nell'affrontare questi problemi, sia perché la formazione può consentire ai giovani di diventare cittadini attivi, sia perché attraverso l'istruzione si pongono le basi per la crescita e l'innovazione. Per queste ragioni l'istruzione e la formazione restano delle priorità per l'Europa, anche per rispondere alla crisi migratoria. Il grande numero di migranti e di richiedenti asilo che sta arrivando in Europa, infatti, richiede notevoli sforzi e investimenti in processi e progetti di integrazione, inclusa l'integrazione nei processi formativi e di istruzione, che sono la base dell'inserimento sociale e lavorativo.

Anche sul versante della sicurezza, l'educazione ha un contributo da dare per arginare l'insorgere di sentimenti xenofobi e razzisti. A livello europeo, i decisori politici sono impegnati a utilizzare pienamente il potenziale degli interventi di istruzione e formazione per promuovere i valori comuni dell'Unione Europea, la cittadinanza attiva e l'inclusione. I ministri dell'Istruzione dell'Unione europea hanno ribadito nel marzo 2015, attraverso la Dichiarazione di Parigi, che l'educazione ha un ruolo da svolgere nel dotare le persone delle capacità e delle competenze necessarie non solo per trovare lavoro, ma anche per impegnarsi nella società come cittadini responsabili e consapevoli. Tutte le iniziative, infatti, si concentreranno non solo sulle competenze di base (alfabetizzazione, calcolo e scienze), ma anche su una riflessione più ampia per mantenere e sviluppare competenze trasversali quali pensiero critico, senso di iniziativa, *problem solving*, imprenditorialità e consapevolezza culturale.

Per quanto riguarda specificamente l'Italia, il rapporto settoriale «Education and Training Monitor 2016 - Italy», mette in evidenza come molte delle misure introdotte con la legge 107/2015 vadano nella direzione di affrontare le problematiche legate all'inclusione degli studenti con *background* migratorio e, in generale, a rafforzare l'area dell'educazione alla cittadinanza.

La ricerca condotta nell'ambito del progetto EDUKA, iniziata prima dell'approvazione della legge 107/2015, ha raccolto risultati ed evidenze scientifiche che confermano la necessità di questi interventi. In particolare ha evidenziato, adottando un approccio etnografico, come l'intercultura non sia un obiettivo/prodotto scolastico da raggiungere, ma un processo vivo e dinamico in atto nelle menti e nelle prassi quotidiane dei giovani che vivono nelle zone eterogenee di confine. Riconoscere questa dinamicità, tematizzarla, farla crescere e radicare, aiutando i giovani e le comunità a riflettere sulle nuove cittadinanze è uno dei compiti della scuola. Una scuola in cui non solo si fanno esercizi di mondo, ma si impara a leggere il mondo ragionando sull'essere cittadini.

La Legge 107/20 (MIUR, 2015a), al comma 7, raccomanda la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content Language Integrated Learning, incoraggiandone la sperimentazione a partire dal primo ciclo. Anche nel recente Piano Nazionale per la Formazione dei docenti relativo al triennio 2016-19 (MIUR 2016) le competenze linguistiche e la metodologia CLIL sono incluse tra le priorità per le azioni di formazione che verranno promosse dal Ministero nei prossimi anni.

Plurime appartenenze e lingue usate senza conflitti, come sono emerse nella ricerca qualitativa condotta nel progetto EDUKA e come vengono enunciate nei principali documenti europei e italiani relativi alla formazione e all'istruzione, ci inducono quasi a scomporre con un trattino il titolo del libro *Sconfina-menti*, per sottolineare come la percezione e gli schemi cognitivi dei giovani abbiano già superato nelle esperienze pratiche ciò che nei protocolli scolastici e nelle rigide categorie degli adulti resta ancora un progetto da realizzare sotto la voce "intercultura".

Per chi vive ai bordi, come nelle aree oggetto di ricerca a cavallo del confine orientale tra Italia e Slovenia, la possibilità sta proprio nello sconfinamento continuo, in un mare aperto difficile da delimitare.

Bibliografia

- Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Albarea, R. et alii (2006). *Identità culturali e integrazione in Europa*. Pisa: ETS.
- Alim, H. S. (2012). Creating an “Empire Within an Empire”: Critical Hip Hop Language Pedagogies and the Role of Sociolinguistics. *Global Linguistic Flows. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language* (cura di H. S. Alim, A. Ibrahim, A. Pennycook). NewYork-London: Routledge, 213-230.
- Altin, R. (2011a). Le lingue “minori” degli immigrati tra identità e multiculturalismo. *Dalla dissoluzione dei confini alle Euroregioni. Le sfide dell'innovazione didattica permanente* (a cura di G. Battisti). Firenze: Le Lettere, 87-91.
- Altin, R. (2011b). La doppia presenza dei ghanesi in Friuli Venezia Giulia. *Lares* n. 3, 575-594.
- Altin, R., Virgilio, F. (a cura di) (2011). *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza attiva tra ricerca e azione*. Udine: Kappavu.
- Altin, R., Guaran, A., Virgilio, F. (2013). *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: spazi e rappresentazioni*. Udine: Forum.
- Amin A., Thrift, N. (2002). *Città. Ripensare la dimensione urbana*. Bologna: Il Mulino [2001].
- Anderson, B. et alii (2011). Boundaries of belonging: deportation and the constitution and contestation of citizenship. *Citizenship Studies* 15, 543-545.
- Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi [1996].

- Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina [2013].
- Ara, A., Magris, C. (1987). *Trieste. Un'identità di frontiera*. Torino: Einaudi.
- Ballinger, P. (2003). *History in Exile: Memory and Identity at the Borders of the Balkans*. Princeton: Princeton University Press.
- Bamford, J., Poppi, F., Mazzi, D. (a cura di) (2014). *Space, Place and the Discursive Construction of Identity*. Bern: Peter Lang.
- Banks, J.A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (a cura di J.A. Banks). New York-London: Routledge, 9-32.
- Balibar, E. (2006). Uprisings in the Banlieues. *Lignes* n. 23.
- Baraldi, C., Iervese, V. (2012). *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts*. New York: Routledge.
- Baugh, J. (2000). *Beyond Ebonics: Linguistic pride and racial prejudice*. New York: Oxford University Press.
- Benveniste, E. (1974). Deux modèles linguistiques de la cité. *Problèmes de linguistique générale*, n. 2, 272-280. Paris: Gallimard.
- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi [1994].
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities* 13/3, 1-22.
- Bogatec, N. (2014). Educazione e formazione interculturale in prospettiva transfrontaliera. *Educare alla diversità. Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia* (a cura di N. Bogatec, N. Zudic Antonic). Koper: Annales, 25-58.
- Bogatec, N., Zudic Antonic, N. (a cura di) (2014). *Educare alla diversità. Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*. Koper: Annales.
- Borkert, M., Cingolani, P., Premazzi, V. (2009). *The State of the Art of Research in the EU on the Uptake and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities (IEM)*. <http://www.imiscoe.org/news/publications/documents/WP27useICTbyimmigrantsandethnicminorities.pdf>. (22/09/2016).
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Callari Galli M. (a cura di) (2007). *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*. Rimini: Guaraldi.
- Callari Galli M. (2007). Pratiche etnografiche nella città contemporanea. *Mappe urbane. Per un'etnografia della città* (a cura di M. Callari Galli). Rimini: Guaraldi, pp. 7-41.

- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erikson.
- Castles, S., Miller, M. J. (2012). *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*. Bologna: Odoya [2009].
- Celic, C., Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB The Graduate Center of The City University of New York.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) (2014). *Dossier statistico Immigrazione 2014*. Roma: Unar.
- Clement, G. (2005). *Manifesto del Terzo Paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
- Comaroff, H.J., Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the historical Imagination*. Boulder-San Francisco-Oxford: Westview Press.
- CoE, Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (15. 3. 2014).
- CoE, Council of Europe (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub__White__Paper/WhitePaper__ID__ItalianVersion.pdf (3. 4. 2014).
- CoE, Council of Europe (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division. Directorate of Education and Languages.
- CoE, Council of Europe (2011). *European Language Portfolio*. [<http://www.coe.int/en/web/portfolio>, visitato il 13/07/2016].
- Collier, J. Jr. (1995). *Photography and Visual Anthropology. Principles of Visual Anthropology* (a cura di P. Hockings). Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 235-254.
- Cologna, D., Breveglieri, L. (a cura di) (2003). *I figli dell'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea/CE (2004). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners*. http://europa.eu.int/comm/justice__home/doc__centre/immigration/integration/doc/handbook__en.pdf (20. 2. 2014).
- Commissione Europea/CE (2007). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners. Second edition*. http://ec.europa.eu/justice__home/doc__centre/immigration/integration/doc/2007/handbook__2007__en.pdf (20. 2. 2014).
- Commissione europea (CE) (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. <http://bookshop.europa.eu/it/una-sfida-salutare-come-la-molteplicit-delle-lingue-potrebbe-rafforzare-l-europa-pbNC3008147/> (15.9.2016).
- Commissione Europea/CE (2010). *Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners III*. http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID__ITEMS=12892 (20. 2. 2014).
- Commissione Europea/CE (2016). *Education and Training monitor 2016*. [ec.europa.eu/education/monitor\[1\]](http://ec.europa.eu/education/monitor[1]) (15.01.2016).

- Coombs, P. H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cresswell, T., Merriman, P. (2011). *Geography of Mobilities: Practices, Spaces, Subjects*. Aldershot: Ashgate.
- Dalla Zuanna, G. Farina P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: Il Mulino.
- De Certeau M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: ed. Lavoro [1980].
- Delanty, G. (2000). The reconfiguration of citizenship: post-national governance in the multi-levelled polity. *Citizenship in a global age. Society, culture, politics* (Delanty G.). Buckingham: Open University Press, 125-136.
- Del Bello, C. Patacchini, E., Zenou, Y. (2015). *Neighborhood Effects in Education*. IZA Discussion Paper. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2589818 (20/11/2016).
- De Mauro, T. (2006). Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse. *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia*, n. 1/1, 1-37.
- Desforges L., Jones R., Woods M. (2005). New Geographies of Citizenship. *Citizenship Studies* 9, 439-451.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Roma-Bari: Laterza.
- Donnan, H., Wilson, T.M. (a cura di) (2010). *Borderlands: Ethnography, Security and Frontiers*. Lanham-Plymouth: University Press of America.
- Esposito, R. (2016). *Da fuori. Una filosofia per l'Europa*. Torino: Einaudi.
- EU, European Union (2012). *European linguistic policies and the related instruments and tools to promote multilingualism (EU, 1992- 2012)*. http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents__type__en.htm (25. 2. 2014).
- Fabietti, U. (1995). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Favole, A. (2015). *La bussola dell'antropologo. Orientarsi in un mare di culture*. Bari: Laterza.
- Faist, T., Fauser, M., Reisenauer, E. (2013). *Transnational Migration*. Cambridge – Malden: Polity.
- Fordham, P. E. (1993). Informal, non-formal and formal education programmes. *YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. London: YMCA George Williams College.
- Fordham, P. et al (1979). *Learning Networks in Adult Education. Non formal education on a housing estate*. London: Routledge.
- Gabrielli, G. (2011). Razze e colonie nella scuola italiana. Il postcoloniale in Italia. *aut aut*, n. 349, 69-89.
- Gal, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the future of Europe* (a cura di C. Mar-Molinero, P. Stevenson). Basingstoke: Palgrave, 13-27.

- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2003), La cultura nelle scienze sociali. I nuovi significati di “cultura”. *Cultura e modernità. Passaggi. Rivista Italiana di Scienze Transculturali*, n. 5, 22-27.
- Glick Schiller, N., Çağlar, A., Guldbrandsen, T.C. (2006). Beyond the Ethnic Lens: Locality, Globality and Born-Again Incorporation. *American Ethnologist*, 33/4, 612-633.
- Gobbo, F., Simonicca, A., (a cura di) (2014). *Etnografia e intercultura*. Roma: CISU.
- Goffman, E. (2003). *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*. Bologna: Il Mulino.
- Gorski, P.C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, n. 17/2, 163-177.
- Gorski, P.C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19/6, 515-525.
- Gorter, D. (2006). *Linguistic Landscape A New Approach to Multilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan.
- Greenhouse, C. (2002). Citizenship, Agency, and the Dream of Time. *Looking Back at Law's Century* (a cura di A. Sarat, B. Garth, and R.A. Kaga). NY: Cornell University Press Ithaca, 184-209.
- Gupta, A., Ferguson, J., (a cura di) (1997). *Culture Power Place*. Durham: Duke University Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Culture Representation and Signifying Practice*. London: Sage.
- Hall, S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino [1992].
- Hannerz, U. (2003). Being there... there... and there! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, n. 4/2, 201-216.
- Harper, D. (2002). Talking about Pictures: a Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, n. 17/1, 13-26.
- Henriot-van Zanten, A. (1994). Le relazioni tra scuola e comunità. *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Science. It. Transl. Gobbo, F. (a cura di) (1996). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, 147-157.
- Henriot-van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, n. 4/3, 155-169.

- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, n. 25/3, 257-277.
- Jagodic, D. (2012). Living (beyond) the Border: European Integration Processes and cross-Border Residential Mobility in the Italian-Slovenian Border Area. *The Border Multiple. The Practicing of Borders between Public Policy and Everyday Life in Re-Scaling Europe* (a cura di D. Jagetic, D. Andersen, M. Klatt, M. Sandberg). Aldershot: Ashgate, 201-218.
- Jørgensen, J. N. and Juffermans, K. (2011). *Superdiversity*, [Online], Available: <http://www.toolkit-online.eu/docs/superdiversity.html>.
- Kalantzis, M., Cope, B., (2008). Language Education and Multiliteracies. *Encyclopedia of Language and Education* (a cura di M. Stephen e N.H. Hornberger), vol.1, 195-211.
- Kincaid, J. (2000). *Un posto piccolo*. Milano: Adelphi.
- Kivisto, P., Faist, T. (2007). *Citizenship. Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. Malden-Oxford-Carlton: Blackwell.
- Koser, K. (a cura di) (2003). *New African Diasporas*. London: Routledge.
- Kotthoff, H. and G. Moutsios, S., (2007). *Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity*. Münster: Waxmann.
- Kroskrity, P. (Ed.). (2000). *Language ideologies: The cultures of language in theory and practice*. Santa Fe, NM: School of American Research.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular, Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (2004). Culture versus Citizenship: The Challenge of Racialized Citizenship in the United States. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. (a cura di J.A. Banks). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 99 –126.
- Lazar, S. (a cura di) (2013). *The Anthropology of Citizenship: A Reader*. Malden-Oxford: Wiley-Blackwell.
- Le Nevez, A. (2011). A. Pennycook, language as Local Practice. Review. *Australian Review of Applied Linguistics* 34/2, 241-243.
- Leshem, N., Pinkerton, A.D. (2015). Re-inhabiting No-Man's Land: Genealogies, political life and critical agendas. *Transaction of the Institute of British Geographers*, n. 41/1, 41-53.
- Levinson, B. A. (2011). Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. *A Companion to the Anthropology of Education* (a cura di B. A. U. Levinson, M. Pollock). Malden-Oxford: Wiley - Blackwell Publishing Ltd, 279-297.
- Levinson, B. A., Holland, D. C. (1996). The Cultural Production of the Educated Person. *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices* (a cura di B. A. Levinson, D. E. Foley and D. C. Holland). Albany: State University of New York Press, 1-54.
- Levitt, P., Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: a Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, n. 38 (145), 595-629.

- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity.
- Lusa, S. (2011). *La Slovenia alla difesa del Carso*, in: "Osservatorio Balcani e Caucaso", 2011, articolo online download: <http://www.balcanicaucaso.org/aree/Slovenia/La-Slovenia-alla-difesa-del-Carso-89961> (consultato il 29/2/2016).
- Madianou, M., Miller, D. (2012). *Migration and New Media. Transnational Families and Polymedia*. Oxon-New York: Routledge.
- A. Mbembe, "La République et l'impensé de la race", in *La Fracture coloniale*, a cura di N. De Bancel, P. Blanchard, S. Lemaire, Paris, La Decouverte, 2005.
- Medda-Windischer, R. (2009). *Old and new minorities. Reconciling Diversity and Cohesion*. Baden-Baden: Nomos.
- Medda-Windischer, R. (2015). Integration of New and Old Minorities in Europe: Different or Similar Policies and Indicators? *Integrim Online Paper*, n. 2, 1-25.
- Mezzadra, S. (2008). Movimenti ai margini della cittadinanza. *Il Manifesto*, 2 febbraio.
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24__06all.pdf (25. 1. 2014).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2010). *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101> (15.10.2016).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it/> (12.11.2016).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (25. 2. 2014).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2015a). *La Buona Scuola*, <https://labuonascuola.gov.it/> (20/11/2016). *Piano Nazionale Formazione Docenti 2016-2019*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs031016> (16/10/2016).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2015b). *Diversi da Chi?*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915> (18.11.2016).
- MIUR – Ufficio di statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano 2014-2015*, 2015; Centro Studi e Ricerche IDOS (2014).
- MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2016). *Piano nazionale per la formazione degli insegnanti*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs031016> (22/11/2016).
- MPI Ministero della Pubblica Istruzione Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007) . *La via italiana*

per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura-normativa>. (10.10.2016).

Moldenhawer, B., Øland, T. (2013). Disturbed by the stranger: state crafting remade through educational interventions and moralisations. *Globalisation, Societies and Education*, n. 11/3, 398-420.

Nohoglu-Soysal, Y. (1994). *Limits of Citizenship. Migrants and Post-National Membership in Europe*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

OECD (2006). *From Immigration to Integration: Local Approaches*. OECD Publishing, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8406021e4.pdf> (1. 2. 2014).

OECD (2012). *Languages in a Global World. Learning for better cultural understanding*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world__9789264123557-en (23.09.2016).

OECD (2013). *International Migration Outlook 2013*. OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-en (21. 3. 2014).

Ong A. (2006), *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Berkeley, Duke University Press

Otterstrom, S.M., Bunker, B.E. (2013). Genealogies, Migration and Intertwined Geographies of Personae Pasts. *Annales of the Association of American Geographers*, n. 103/3, 544-569.

Paasi, A. (2005). Generations and the 'development' of Border Studies. *Geopolitics*, n. 14, 663-671.

Paasi, A. (2011). Borders, Theory and the challenge of relational thinking. *Political Geography*, n. 30, 62-63.

Pasquinelli, C., Mellino M. (2010). *Cultura. Introduzione all'antropologia*. Roma: Carocci.

Paternostro, G., Pinello, V. (2013). Linguistics as a Mediator between Identity Politics and Identity of the Speaker. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 13/1, 33-55.

Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. New York: Routledge.

Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Salisbury: Short Run Press.

Piasere, L. (2004). La sfida di dire qualcosa di antropologico nella scuola. *Antropologia*, 4/4, 7-17.

Portelli, A. (2007). *Storie orali*. Roma: Donzelli.

Pupo, R. (2005). *Il grande esodo*. Milano: Bur Rizzoli.

Queirolo Palmas, L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. Milano: Franco Angeli.

Rancière, J. (2008). *Il Maestro ignorante*. Udine - Milano: Mimesis [1987].

Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (2008). *Contro natura. Una lettera al Papa*. Roma-Bari: Laterza.

- Riccio, B. (2006). Transnazionalità e interazioni urbane. *Immigrazione e nuove identità urbane*, a (cura di A. Colombo, A. Genovese, A. Canevaro). Trento: Erikson, 35-45.
- Sacchella, A. 2015. Dalle indicazioni agli EAS. *Didattica Inclusiva con gli EAS* (P.C. Rivoltella). Brescia: La Scuola, 296-299.
- Scarpelli, F., Romano, A. (a cura di) (2011). *Voci della città*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J. 2011. Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 201-222.
- Seddon, T. (2014). Making educational spaces through boundary work: territorialisation and “boundarying”. *Globalisation, Societies and Education*, n. 12/1, 10-31.
- Sefton Green, J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Bristol (UK): FutureLab.
- Sefton Green, J. (2006). New Spaces for Learning: Developing the Ecology of Out-of-School Education. *Hawke Research Institute Working Paper series*. No. 35.
- Seddon, T. (2014). Making educational spaces through boundary work: territorialisation and “boundarying”. *Globalisation, Societies and Education*, n. 12/1, 10-31.
- Signorelli, A. (2008). Soggetti e luoghi. L’oggetto interdisciplinare della nostra ricerca. *La ricerca interdisciplinare tra antropologia urbana e urbanistica* (a cura di A. Signorelli, C. Caniglia-Rispoli). Milano: Guerini, 43-67.
- Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Sciences*. London – New York: Routledge.
- Spindler, G. D. (1987). *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Spivak, G.C. (2002). L’imperativo di re-immaginare il pianeta. *aut aut*, n. 312, 72-87.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. *Languages in a global world: learning for better cultural understanding* (editors Bruno Della Chiesa, Jessica Scott & Christina. Hinton). Paris: OECD, 393-405.
- Tarozzi, M. (a cura di). 2013. *Oltre l’immigrazione per una scuola diversa*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Timothy, D.J., Guelke J.K. (a cura di) (2008). *Geography and Genealogy: Locating personal past*. Aldershot: Ashgate.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma – Bari: Laterza.
- Van Aken, M. (2005). Introduzione. Rifugiati. *Annuario di Antropologia*, n. 5 (a cura di M.I. Van Aken). Roma: Meltemi, pp. 5-14.
- Van Houtum, H., Giellis, R. (2006). Elastic Migration: The Case of the Dutch Short-distance Transmigrants in Belgian and German Borderlands. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 97/2, 195-202.
- Van Houtum, H. Kramsch, O., Zierhofer, W. (a cura di) (2005). *B/Ordering Space*. Aldershot: Ashgate.
- Vatta, B. (2012a). *Legami Mobili. Mobile Ties*. Udine: Forum.

- Vatta, B. (2012b). *La dipendenza fa la famiglia. Forme e culture familiari nel Friuli Venezia Giulia Contemporaneo*. Tesi di Dottorato, Udine: Università degli Studi di Udine.
- Verginella, M. (2008). *Il confine degli altri. La questione giuliana e la memoria slovena*. Roma: Donzelli.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, n. 30/6, 1024-1054.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Vertovec, S. (a cura di) (2010). *Anthropology of Migration and Multiculturalism. New Directions*. London & New York: Routledge.
- Vertovec, S., Wessendorf, S. (2005). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An overview of issues and trends*, Working Paper n.18, University of Oxford, http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP__2005/Vertovec%20Wessendorf%20WP0518.pdf (28 Agosto 2013).
- Virgilio, F., Zinant, L. (2014). Places of languages: investigating languages across borders in South East Europe. *IAIE Zagreb 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation* (a cura di M. Bartulović, L. Bash & V. Spajić-Vrkaš). Zagreb: Interkultura / Iaie, 64-72.
- Vizintin, M.A. (2014). Ambiente scolastico multiculturale: punto di partenza per lo sviluppo di un'educazione ed una formazione interculturale?. *Educare alla diversità* (a cura di N. Bogatec, N. Zudic Antonic). Koper: Annales, 125-151.
- Vojnović, G. (2015). *Cefuri raus!* Udine: Forum.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Aldershot: Saxon House.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and the public policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, T.M., Donnan, H. (a cura di) (2012). *A Companion to Border Studies*. Malden-Oxford: Wiley Blackwell.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zago, M. (2004). *Il confine-ponte: la strategia. Dalla cortina di ferro al confine ponte* (a cura di G. Meyr G. e R. Pupo). Trieste: Civici Musei Storia e Arte.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*, <http://www.zrss.si/?rub=4493> (9. 1. 2014).
- Zinant, L. (2014). *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*. Pisa: ETS.
- Zitnik Serafin, J. (2014). Contenuti interculturali relativi a migranti e minoranze nei materiali scolastici per lingua e letteratura slovena. *Educare alla diversità* (a cura di N. Bogatec, N. Zudic Antonic). Koper: Annales, 225-241.
- Zoletto, D. (2002). Gli equivoci del multiculturalismo. *aut aut*, n. 312, 6-18.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: Franco Angeli.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2016
presso EUT Edizioni Università di Trieste