

ELEONORA BETTI
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

La classe plurilingue: percorsi didattici attraverso musica e canzone

1. La classe multiculturale e plurilingue: uno sguardo d'insieme

Nel contesto della scuola italiana, multiculturalità e plurilinguismo sono caratteristiche ampiamente presenti nelle classi, come confermato anche dai più recenti dati (MIM, 2024). In questa tipologia di gruppo-classe possono mostrarsi criticità peculiari, a partire dalla complessità di progettazione, da parte dei docenti, di attività didattiche adeguate ai diversi livelli di competenza linguistica. Sembra quindi importante lavorare al costante sviluppo di specifiche strategie e tecniche, a fini inclusivi e per favorire il successo scolastico, e ad un'adeguata formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti (MI, 2022, pp. 39-41).

Affinché il percorso di integrazione scolastica degli studenti di origine migratoria, specialmente NAI¹, si inserisca nel più ampio quadro dell'*inclusione* (Cottini, 2008, p. 16; Santerini,

¹ Gli studenti neoarrivati in Italia (NAI) sono parte della categoria dei discenti con *bisogni educativi speciali* (BES), per svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

2016, p. 7; Fiorucci, Stillo, 2023, pp. 49-51; Gaspari, Testa, 2024), è necessario pensare a percorsi che considerino tanto i diversi bisogni individuali quanto quelli della classe nel suo insieme, promuovendo processi di accoglienza e di valorizzazione delle competenze di tutti e di ciascuno. Per raggiungere tali scopi, è fondamentale considerare anche il fattore emotivo (Sellari, Visioli, 2020).

La classe multiculturale e plurilingue può vedere la presenza di studenti con background migratorio sia di prima sia di seconda generazione. Tale composizione del gruppo classe determina, come già accennato, una varietà linguistica complessa: se gli studenti recentemente arrivati, infatti, si confrontano con la difficoltà dell'ingresso nel nostro sistema scolastico con un livello pre-base o base in italiano – che comporta un ostacolo tanto per la comunicazione quanto per lo studio –, gli studenti di prima generazione presenti in Italia dalla prima infanzia e quelli di seconda generazione incontrano, da parte loro, altri bisogni, legati alla frequente condizione di bilinguismo simultaneo tra lingua italiana e lingua del contesto familiare: se nella lingua della comunicazione tali discendenti hanno acquisito a tutti gli effetti l'italiano come prima lingua, in quella dello studio può invece rendersi utile un lavoro di potenziamento. D'altra parte, è necessario non dimenticare anche i benefici derivanti dal bi- o plurilinguismo, i quali tuttavia, per esprimersi pienamente, chiedono anche alla scuola di partecipare alla valorizzazione della lingua d'origine (Cummins, 2005). L'importanza di questa azione, nel contesto scolastico, si mantiene anche quando il contatto con la lingua del contesto familiare non abbia prodotto una piena acquisizione (Fiorentini, Gianollo, 2021, pp. 19-21). Nella classe multiculturale e plurilingue, quindi, i bisogni educativi sono ampiamente differenziati, e i percorsi inclusivi dovrebbero conoscerli e considerarli nella loro interezza e complessità: il potenziamento della lingua italiana deve essere parametrato ai diversi livelli coinvolti, e la valorizzazione del plurilinguismo può rendersi utile anche a formare competenze interculturali nel gruppo, seguendo anche le più recenti indicazioni a livello

europeo (CEFR Expert Group, 2023). I benefici riguardano sia la sfera individuale sia quella del gruppo classe, tanto per il potenziamento delle competenze linguistiche in italiano dei recentemente arrivati, e dei nativi con e senza cittadinanza (Chiappelli, Pona, 2016, p. 72), quanto per i percorsi per la costruzione di un'idea di cittadinanza che non può non passare anche per una prospettiva interculturale (Ambel, 2020, pp. 102-104; Gianollo, 2020; Macinai, 2020; Minardi, 2020; Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021). Curare l'ambiente – creando con gli studenti, ad esempio, cartelloni e segnali in lingue diverse –, promuovere un discorso sulla lingua che coinvolga non soltanto le lingue nel mondo ma anche i dialetti e le lingue minoritarie dei nostri territori, proporre attività che stimolino il plurilinguismo anche tramite forme di apprendimento cooperativo, sono azioni che possono collaborare al raggiungimento di questi obiettivi (Gentile, 2016; Semplici, 2018, p. 67; Carbonara, Scibetta, 2019; Caon, 2022).

La musica, nelle forme d'insieme, anche corali, può entrare nella progettazione di unità didattiche interdisciplinari, sposando approcci e tecniche consigliati per il potenziamento dell'italiano (Caon, 2023) e considerando i possibili rapporti, anche in una visione inclusiva, tra musica e linguaggio (Traversetti, 2022, pp. 91-93). Il laboratorio musicale può costituire uno spazio inclusivo, facilitando la socialità e il superamento di barriere comunicative, dando centralità alle emozioni e portando la positiva esperienza di lavoro collaborativo d'insieme per la realizzazione di un alto scopo comune (Rizzo, 2022, p. 18; 2016; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019; Cappa, Sellari, 2018).

2. Un'orchestra: un caso di studio nella classe plurilingue

Nel caso di studio presentato sono stati considerati, nella classe plurilingue, gli obiettivi di potenziamento della lingua italiana, di valorizzazione del plurilinguismo e di collaborazione al benessere emotivo degli studenti e a percorsi per l'inclusione e la

cittadinanza, attraverso un'integrazione tra strategie e tecniche didattiche *ludiformi* per l'apprendimento dell'italiano L2 (Caon, 2022) e un approccio musicale olistico, di tipo Orff-Schulwerk (Piazza, 2010; Sangiorgio, 2010). Si è data centralità alla canzone, presentata come materiale originale e composto *ad hoc* dall'autrice, facendone elemento portante per l'inserimento di ulteriori sezioni di testo lirico – non solo in lingua italiana – realizzate dagli studenti attraverso gradualmente processi guidati.

Il caso è parte di una ricerca dottorale che ha visto la conduzione di quattro casi di studio totali, coinvolgenti anche due gruppi di soli studenti neoarrivati, oltre a un'altra classe plurilingue. L'approccio di principale adozione, in ambito qualitativo, è stato di tipologia *Design-Based Research*, con casi di studio multipli e osservazione partecipante. La raccolta dati ha compreso registrazioni audiovideo, osservazione partecipante, diario di ricerca, materiali creati dagli studenti, questionari di fine laboratorio e un'intervista semi-strutturata alla docente curricolare della classe.

I ventitré studenti – di cui ventidue presenti agli incontri – frequentavano la classe seconda di una scuola secondaria di primo grado di Firenze, presso cui si sono tenuti i quattro incontri laboratoriali, della durata di 90/120 minuti ciascuno. Nella scuola, centrale nell'area urbana, vi sono molti studenti di origine migratoria, anche di prima generazione, ed è attivo un progetto di potenziamento linguistico con laboratori di italiano L2 per NAI. Gli studenti coinvolti nel caso di studio erano in maggioranza parlanti italiano come prima lingua, ma vi era un'alta presenza di studenti con background migratorio, tra cui anche discendenti NAI. La varietà linguistica della classe era costituita da italiano, spagnolo e bengalese, in maggioranza, e da singalese, arabo, ungherese, russo e inglese.

La canzone composta dall'autrice, dal titolo *Un'orchestra*, si è sviluppata, nella sua creazione, tenendo conto di molti elementi: la volontà di proporre un tema in linea con possibili percorsi per la positiva socialità e cittadinanza (l'orchestra come modello di interazioni e collaborazioni virtuose, in cui l'individuo è considerato nella sua unicità come parte essen-

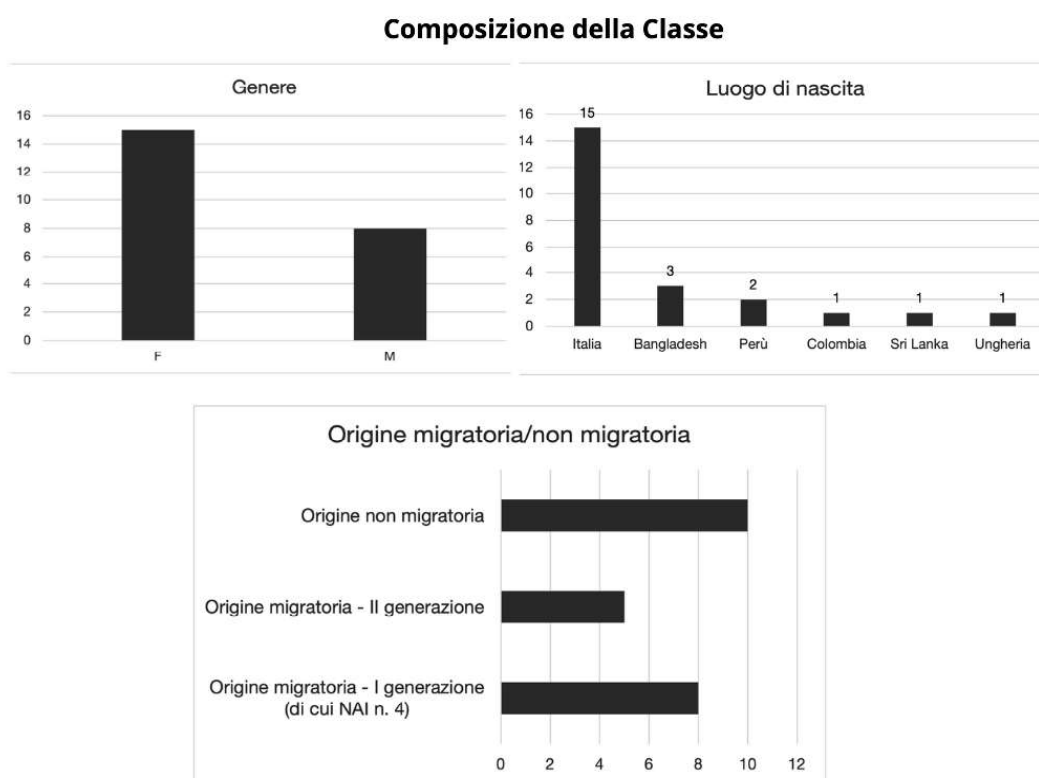


Figura 1. Composizione della classe.

ziale del gruppo, al quale può ben contribuire e da cui molto può ricevere); lo scopo di supporto linguistico, con un focus sul lessico di livello base – in particolare su verbi al presente e all’infinito –, adeguato ai diversi livelli di competenza dei partecipanti e tematicamente significativo per il gruppo; la ricerca di caratteristiche musicali che garantissero cantabilità mantenendo qualche elemento di difficoltà – e che non fossero identificate dal gruppo come troppo “infantili”. Inoltre, il brano doveva strutturalmente e musicalmente consentire la successiva integrazione di ulteriori sezioni liriche, create dagli studenti a piccoli gruppi in modo cooperativo, con processi guidati e stratificazione delle attività. Tra queste, erano stati considerati anche giochi di “conduzione d’orchestra”, apprendimento per imitazione, riflessione su aspetti tematici e semantici, creazione di cartelloni con immagini e testo ed elementi di *body percussion* nella performance.

La prima delle due sezioni liriche integrate è nata dopo aver lavorato sulla prima parte del testo della canzone. A partire da un

U.D.: Canzone, Musica e Linguaggio

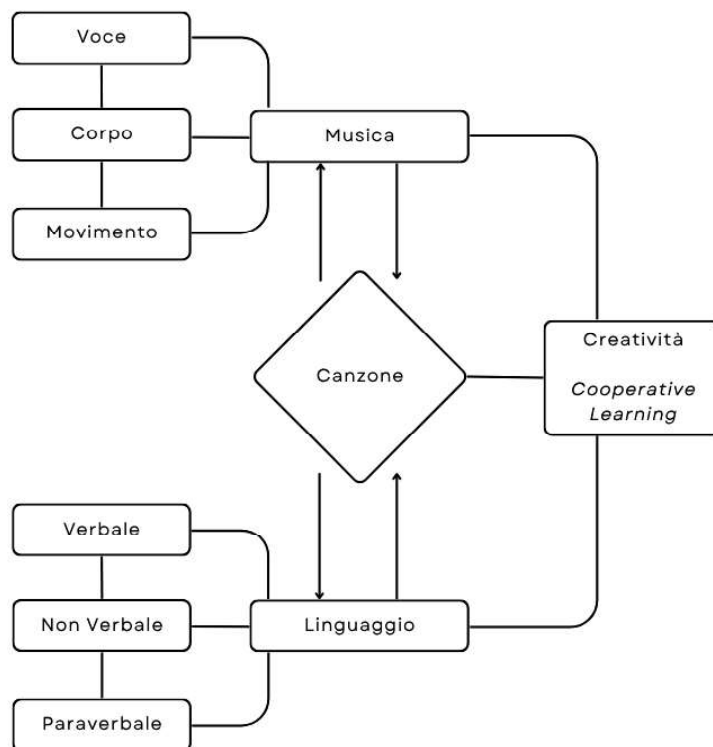


Figura 2. Rapporti tra canzone, musica e linguaggio nell'unità didattica (UD).

Unità Didattica (UD): esempio di struttura

Attività d'ingresso	Ascolto e movimento (Stop & Go) su canzone UD Gioco di conduzione del gruppo (<i>silenzio, suono, forte, piano</i>).
Attività vocale	Imitazione di pattern melodico-ritmici, su fonema UD
Attività sulla canzone	Apprendimento in imitazione/pratica di una sezione del brano dell'UD, su testo declamato, con supporto di immagini e/o di testo scritto; poi, su testo cantato.
Attività sulla lingua	Lavoro a piccoli gruppi (<i>cooperative learning; peer tutoring</i>), con scrittura creativa guidata e attività ludiche (es: <i>matching parola-immagine</i>).
Integrazione e performance	Pratica del brano dell'UD con ingresso dei nuovi elementi lirici creati.

Figura 3. Esempio di struttura dell'unità didattica (UD) proposto negli incontri.

gioco di selezione e abbinamento tra verbi per azioni positive e collaborative², e immagini che le rappresentavano (*matching parola-immagine*), si è arrivati gradualmente a definire un elenco di otto verbi, disposti nell'ordine prescelto dal gruppo, che sono stati inseriti nel brano. La parte musicale era già stata predisposta per tale integrazione. L'attività ha consentito ai neoarrivati di conoscere o rinforzare i verbi coinvolti – grazie anche al supporto di immagini e al lavoro con i compagni –, mentre tutta la classe, divisa a piccoli gruppi con ruoli assegnati e una distribuzione bilanciata tra parlanti italiano e NAI, assemblava il risultato dell'abbinamento in cartelloni, confrontandosi anche sul significato dei verbi e sul perché della loro possibile associazione a buone pratiche di gruppo, come quelle orchestrali.

Per realizzare la seconda sezione lirica, gli studenti sono ripartiti dal precedente lavoro per creare, grazie al contributo di ciascun componente, nuovi gruppi di verbi semanticamente correlati ai precedenti, sia in italiano sia in altre lingue di origine. I verbi sono stati trascritti – arrivando, anche in questo caso, all'elaborazione di cartelloni con testo e disegni – e sono stati insegnati, da ogni rispettivo proponente, al resto del suo gruppo, determinando così un passaggio nei ruoli di tutor. Questo ha comportato la possibilità per tutti gli studenti, compresi i neoarrivati, di essere tutor a turno per i propri compagni, i quali cercavano, spesso non senza difficoltà ma anche con molto divertimento, di pronunciare correttamente i verbi nelle varie lingue.

Una volta conclusa questa fase dell'attività, le sezioni liriche plurilingui sono state recitate su accompagnamento musicale, in introduzione al brano.

In entrambi i casi, sono state progettate e proposte attività ludiformi, con forme di apprendimento cooperativo. Lo spazio di scrittura creativa è stato programmato attentamente e guidato in modo da bilanciare la libera espressione individuale con le necessità date dalla forma di destinazione, ossia la canzone, e

² I verbi – selezionati, associati e poi ordinati per diventare sezione lirica del brano – sono stati: aiutare, ascoltare, dialogare, lavorare, osservare, pazientare, rispettare, sostenere.

con la mediazione tra i partecipanti nel realizzare un prodotto finale d'insieme. L'attività ha determinato anche la possibilità di instaurare un rapporto più personale, partecipato e profondo con il brano. Inoltre, la possibilità di lavorare con i compagni su una sezione creativa coinvolgendo le diverse lingue d'origine, ha consentito la promozione di processi interculturali.

La musica è stata presente sia come nucleo portante dell'unità sia come tema – l'orchestra – ritrovato tanto nei versi proposti dall'autrice quanto nelle integrazioni degli studenti.

Cantare i versi in coro, inoltre, ha consentito di provare un'esperienza di vocalità d'insieme che può essere – e così è stato riscontrato anche nello specifico caso –, occasione di condivisione di un momento espressivo artistico che richiede il contributo di tutti e che valorizza l'individuo, nel suo apporto a obiettivi condivisi con il gruppo (Sellari, 2020). La socialità e le emozioni, inoltre, sono centrali a queste attività e possono stimolare il coinvolgimento e la motivazione nell'apprendimento.

Si riportano di seguito alcuni dati percentuali ed estratti significativi dai questionari agli studenti realizzati a fine laboratorio.

Questionari finali: alcuni dati

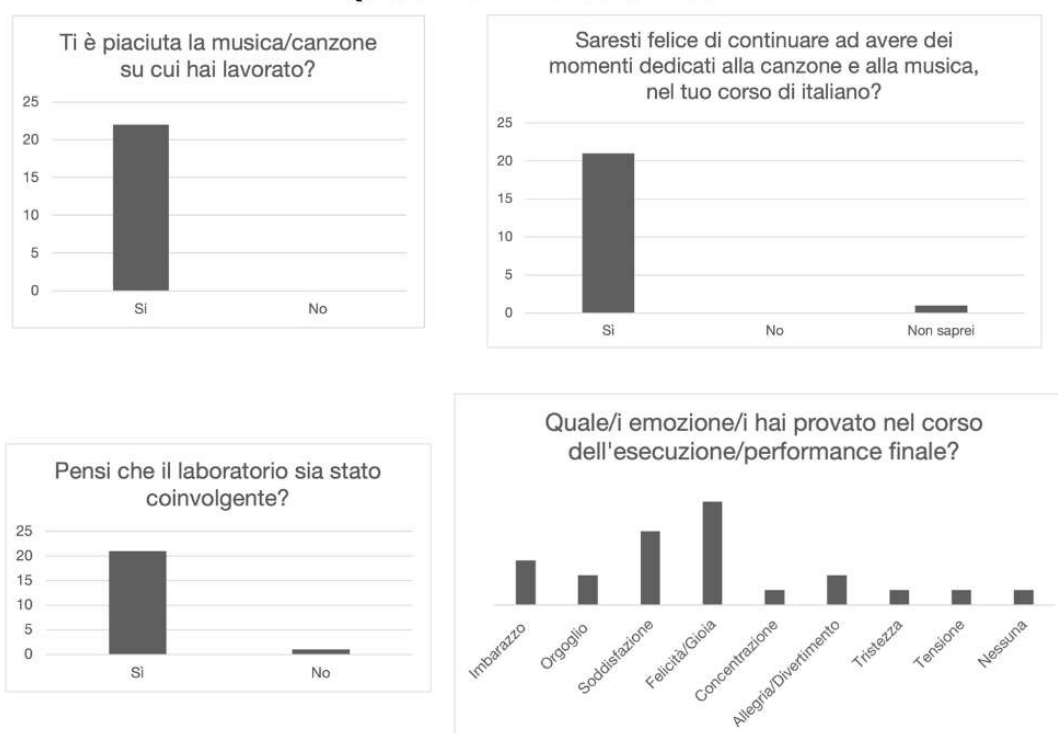


Figura 4. Questionari finali: alcuni dati.

Tale analisi, insieme al processo di *coding* dei dati audiovideo – su *codebook* elaborato secondo un rapporto vicendevole tra teoria e prassi – e ai riscontri dell’osservazione partecipante, ha dato un positivo esito rispetto ai quesiti e agli obiettivi di ricerca.

Tali riscontri, che sostengono il possibile contributo dato da questa tipologia di proposta didattica ai processi educativi e pedagogici nella classe plurilingue – per tutti e per ciascuno –, non possono non interrogare, in via più ampia, la funzione della scuola. Se essa, riprendendo alcune riflessioni di Biesta (2006), possa occuparsi della formazione dell’individuo tanto nell’idea del suo essere parte di una *rational community* quanto nel considerare l’esistenza di una *other community*, in cui gli individui non hanno niente in comune e necessitano di comunicare, affinché lo scambio sia possibile e significativo, con la propria voce:

The first concern for education, to put it differently, is about how children and students can learn to speak in their own voice. This is not to exclude or deny the role of education and schooling in the reproduction of the rational community, but it does raise the question of how much of the other community is possible within the educational system and also what it requires from education to make this possible. [...] Responsibility is related to the community of those who have nothing in common. It ultimately is this community that makes our “second birth”, our coming into the world as unique, individual beings, possible. Like our first, physical birth, this is not necessarily a pleasant experience. It can be difficult and painful to come into the world, to take upon us the responsibility that is waiting for us, to expose ourselves to what is other and different. Yet this is what makes us unique and, in a certain sense, human (Biesta, 2006, pp. 71-72).

L’esporsi a ciò che è altro e diverso è quindi difficile, e richiede un’assunzione di responsabilità. Una scelta che può fare la scuola verso gli studenti, rendendola così possibile agli studenti stessi. Le voci e le lingue della classe, nelle loro varietà, possono consentire, ove siano espresse e valorizzate, ove si creino le condizioni di accoglienza e di reciprocità, di realizzare esperienze importanti nel percorso dell’individuo come parte della, o delle, comunità.

3. Conclusioni

Il contributo, nel contesto della classe plurilingue, ha presentato un caso di studio parte di una più ampia ricerca, in cui sono state sperimentate strategie e tecniche didattiche tra musica, canzone e lingua, secondo un approccio musicale olistico. Le attività, sviluppatesi in modo stratificato attraverso canzoni e materiali didattici originali appositamente creati dalla ricercatrice, hanno considerato gli obiettivi e i benefici della valorizzazione della multiculturalità e del plurilinguismo, guardando ai bisogni dell'individuo e di quelli della classe, nel suo costituire un sistema complesso. Un percorso nel quale gli studenti possono trovare obiettivi comuni da perseguire – tramite collaborazione continua e coinvolgente, sostegno reciproco, crescita personale e d'insieme – e in cui l'esperienza di attività collaborative, tra giochi linguistici, creatività e canto corale, diventa significativa e promuove processi interculturali.

I positivi riscontri della ricerca auspicano di arricchire il dialogo su queste importanti e attuali questioni, che riguardano la scuola, il suo ruolo verso l'individuo, la comunità e l'idea – presente e futura – di percorsi per la cittadinanza.

Bibliografia

- Ambel, M. (2020), *La conferma di una finalit  strategica*, in Id. (a cura di), *Una scuola per la cittadinanza. Idee Percorsi Contesti*, Varazze, PM Edizioni, pp. 96-104.
- Biesta, G.J.J. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, New York, Routledge.
- Caon, F. (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicit *, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Id. (2023), *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, (inter)cultura e letteratura*, Torino, UTET Universit .
- Cappa, C., Sellari, G. (a cura di) (2018), *Musica   emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, Pisa, Edizioni ETS.
- Carbonara, V., Scibetta, A. (2019), *Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue*, in B. Aldinucci, V. Carbonara, G.

- Caruso, M. La Grassa, C. Nadal, E. Salvatore (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Università per Stranieri di Siena, pp. 491-509.
- CEFR Expert Group (2023), *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cerrocchi, L., Zannoni, F., Ramploud, A. (2021), *Il curricolo in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e dirigenti scolastici*, in M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI*, Roma, Roma TrE-Press, pp. 102-127.
- Chiappelli, T., Pona, A. (2016), *Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattiche delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme*, in M. Gentile, T. Chiappelli (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli, pp. 61-83.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. (2019), *Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva*, in «Pedagogia Oggi», XVII, 1, pp. 445-462.
- Cottini, L. (2008), *Verso un'integrazione scolastica di qualità: punti di forza e di debolezza dopo trent'anni di esperienze*, in L. Cottini, L. Rosati (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi Editore, pp. 15-46.
- Cummins, J. (2005), *A proposal for action: Strategies for recognizing HL competence as a learning resource within the mainstream classroom*, in «Modern Language Journal», LXXXIX, pp. 585-592.
- Fiorentini, I., Gianollo, C. (2021), *La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», XIX, 2, pp. 17-32.
- Fiorucci, M., Stillo, L. (2023), *Inclusione ed equità: i paradigmi di una scuola democratica*, in C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (a cura di), *Per una inclusione sostenibile: La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*, Roma, Edizioni Anicia, pp. 49-62.
- Gaspari, P., Testa, S. (2024), *La Pedagogia Speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali*, in SIPeS (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 77-92.
- Gentile, M. (2016), *Interdipendenza e Cooperative Learning*, in M. Gentile, T. Chiappelli (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli, pp. 30-60.

- Gianollo, C. (2020), *La classe plurilingue in Italia: sfide e opportunità*, in I. Fiorentini, C. Gianollo, N. Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-10.
- Macinai, E. (2020), *Pedagogia Interculturale: Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Milano, Mondadori Università – Ed. Kindle.
- MI – Ministero dell’Istruzione – Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale (a cura di) (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo.
- MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*, agosto.
- Minardi, S. (2020), *L’educazione alla cittadinanza democratica ha bisogno di più lingue*, in M. Ambel (a cura di), *Una scuola per la cittadinanza. Idee Percorsi Contesti*, Varazze, PM Edizioni, pp. 172-178.
- Piazza, G. (a cura di) (2010), *L’Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, Torino, EDT.
- Rizzo, A.L. (2022), *Una ricerca nazionale su insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: storia, metodologia e risultati*, in Id., *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-37.
- Id. (2016), *Il laboratorio musicale nel curricolo inclusivo*, in L. Chiappetta Cajola, A.L. Rizzo (a cura di), *Musica e Inclusione*, Roma, Carocci, pp. 101-122.
- Sangiorgio, A. (2010), *Orff-Schulwerk come antropologia della musica*, in G. Piazza (a cura di), *L’Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, Torino, EDT, pp. 142-157.
- Santerini, M. (2016), *Prefazione*, in M. Gentile, T. Chiappelli (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-9.
- Sellari, G. (2020), *La musica, la voce e il canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni*, Roma, Edizioni Anicia.
- Sellari, G., Visioli, T. (a cura di) (2020), *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola* (II ed.), Roma, Universitalia.
- Semplici, S. (2018), *Le tecniche didattiche nei vari metodi*, in M. Danesi, P. Diadori, S. Semplici (a cura di), *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Roma, Carocci, pp. 66-67.
- Traversetti, M. (2022), *L’educazione musicale e i disturbi specifici di apprendimento: quali opportunità di prevenzione, inclusione e apprendimento?*, in A.L. Rizzo, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-102.