

QUANTE LINGUE IN CLASSE!

Conoscere e valorizzare la diversità linguistica



"La nostra torre di Babele", I. C. Ciresola di Milano - Progetto IRIS

A cura di

*Ilaria Colarieti
Graziella Favaro
Cristina Fraccaro
Maria Frigo*

Gruppo di lavoro italiano

Centro COME – Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale

Ilaria Colarieti
Graziella Favaro
Maria Frigo
Simona Panseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Franca Bosc
Angelisa Leonesio
Edoardo Lugarini
Giuseppe Polimeni
Valentina Zenoni

CEM- Centro educazione ai media

Lidia Acquaotta
Cristina Fraccaro
Antonella Strazzari
Eleonora Salvadori

Ottobre 2019

QUANTE LINGUE IN CLASSE!

Conoscere a valorizzare la diversità linguistica

Bilingui per scelta e bilingui nativi

Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nella classe Graziella Favaro 4

Il progetto IRIS

Identifying and Reconstructing Individual Language Stories Ilaria Colarieti 12

Dall'autobiografia alla scoperta del plurilinguismo in classe

Un commento alla sperimentazione a Milano Maria Frigo 20

Plurilinguismo e narrazione di sé

La sperimentazione nelle scuole di Pavia Cristina Fraccaro 36

BILINGUI PER SCELTA E BILINGUI NATIVI

Conoscere e valorizzare la diversità linguistica della classe

Graziella Favaro



Immagine dell'artista e scrittore Fuad Aziz

La coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio (*multilinguismo*) o nello stesso individuo (*plurilinguismo*) è una condizione normale e diffusa nel mondo. Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni e milioni di persone crescono parlando due o più idiomi. Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e dei ragazzi bilingui integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in movimento*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto e sviluppato, qualunque siano le lingue in contatto.

Le azioni condotte nelle scuole di Milano e Pavia nell'ambito del progetto europeo IRIS, descritte in queste pagine, avevano lo scopo di diffondere consapevolezza e attenzioni rispetto alla diversità linguistica presente oggi fra gli alunni. Hanno coinvolto 21 insegnanti, 14 classi dalla primaria alla secondaria di secondo grado e circa 300 alunni.

Chi è bilingue?

I modi e le storie che raccontano il bilinguismo presente nelle scuole sono diversi: vi sono bambini e ragazzi bilingui che possono diventare tali in seguito all'apprendimento scolastico e a scelte educative consapevoli ed elettive e vi sono i **nativi bilingui** (o anche plurilingui), immersi fin dalla prima infanzia, nell'ambiente familiare e sociale, in più codici.

Le vecchie idee e prevenzioni nei confronti del bilinguismo precoce sono state nel tempo confutate e superate dagli studi, dalle ricerche, dalla situazione di fatto. Oggi possedere una seconda lingua fin da bambini è considerata un'opportunità e una necessità. Ma in realtà questo atteggiamento positivo non riguarda davvero tutte le lingue. Agiscono infatti sullo sfondo fattori sociali e culturali che portano a elaborare rappresentazioni diverse dei sistemi linguistici e a definire una sorta di graduatoria delle lingue. In questa rappresentazione, l'essere bilingue è una condizione che viene spesso attribuita a chi possiede un'altra lingua prestigiosa, oltre alla propria, e non a tutti coloro che praticano un altro idioma, se questo non gode di uno status positivo. Questo atteggiamento di svalorizzazione di fatto può portare a ignorare la diversità linguistica, rendere invisibile e clandestina la lingua materna, dare una rappresentazione negativa del codice comunicativo intrafamiliare. E, di conseguenza, a non attribuire valore a saperi e competenze e dunque anche a elementi che compongono l'identità personale.

Quando la lingua madre non ha voce

Soprattutto fra i bambini più piccoli, che hanno appreso la lingua materna in modo ancora limitato e che si trovano precocemente immersi nella seconda lingua, vi è il rischio di un fenomeno che viene definito *bilinguismo sottrattivo*. Più procedono lungo il cammino di acquisizione della seconda lingua maggiori sono i rischi di dimenticare e rimuovere l'idioma d'origine. Non tanto per ragioni linguistiche, quanto per pressioni sociali e per i vissuti di vergogna che provoca il fatto di sentirsi parlanti di un idioma che è connotato da uno stigma.

La lingua madre è la lingua del cuore, delle emozioni e degli affetti. Per un bambino, è la lingua delle coccole, dei giochi, delle ninne nanne, della complicità e dei primi racconti. Contiene parole che sussurrano, consolano, sgridano, rassicurano, insegnano. Il codice materno permea profondamente la nostra storia e l'immagine del mondo che, grazie a esso, noi ci costruiamo. Non è dunque "un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali", come scrive Tullio De Mauro. Una lingua "prima" inoltre che non ostacola i successivi apprendimenti, ma, al contrario, apre a nuovi linguaggi e apprendimenti.

Quando la preclusione all'uso della L1 non deriva da circostanze o scelte familiari, ma da prescrizioni e indicazioni errate, ne possono derivare situazioni nocive per la comunicazione e lo sviluppo linguistico.

In Italia: quattro "poli" linguistici

La padronanza di più lingue, qualunque esse siano, amplia le frontiere delle possibilità e il mondo si allarga di conseguenza, dal momento che, come ha scritto Rudolf Steiner "ogni lingua dice il mondo a modo suo".

Quali lingue si parlano oggi in Italia? Quali sono i repertori linguistici dei cittadini italiani e stranieri? Accanto alle varietà dialettali - in certi contesti ancora molto diffuse e praticate - ci sono le dodici lingue delle minoranze (lo sloveno, il friulano, il ladino, l'occitano, il sardo ...), la cui tutela è regolata dalla apposita legge n. 482 del 1999. E poi ci sono le lingue "immigrate" che sono oggi parte strutturale del paesaggio linguistico - e visivo, e sonoro - delle nostre città e che compongono il neoplurilinguismo. Lo "spazio linguistico" del nostro Paese, con la sua pluralità idiomatica che comprende la lingua nazionale, le lingue minoritarie e i dialetti nelle loro differenti varietà, si è arricchito grazie all'apporto di altre lingue immigrate che rappresentano un'opportunità per i parlanti e un arricchimento per tutti.

La ricerca ISTAT del 2014 (*Diversità linguistica fra i cittadini stranieri*) e quella del 2015 (*L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*) hanno rilevato che la popolazione - a partire dai sei anni d'età - che dichiara di avere una lingua materna diversa dall'italiano è passata dal 4,1% del 2006 al 9,6% del 2015. Le lingue più parlate sono: il rumeno, l'arabo, l'albanese, lo spagnolo ed il cinese. La popolazione d'età compresa tra 25-34 anni che dichiara di avere una lingua madre diversa dall'italiano è del 16,9% nel 2015. Tra i 25-34enni è diffuso l'uso nel contesto familiare di una lingua diversa dall'italiano e dal dialetto si passa dall'8,4% del 2006 al 12,1% del 2015, nello stesso periodo (2006-2015) e per la stessa fascia d'età (25-34 anni) si è registrato un aumento della popolazione straniera passata dall'8,8% del 2006 al 14,4% del 2015.



L'Unione Europea e la sfida linguistica

“Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa”: è questo il titolo di uno studio condotto per conto della Commissione Europea nel 2008 da un gruppo di studiosi coordinati da Amin Maalouf. Fra le proposte elaborate dal gruppo, vi è quella di un trilinguismo da promuovere e da realizzare nel tempo, nel quale possano trovare posto:

- la lingua identitaria/lingua madre: la lingua ereditata e trasmessa;
- la lingua di comunicazione internazionale: la lingua necessaria e *passe-par-tout*;
- la lingua personale adottiva: la lingua scelta, che diventa una seconda lingua madre.

Due istituzioni sovranazionali sono impegnate nel sostenere e promuovere la diversità culturale e linguistica in Europa: l'Unione Europea, con i suoi 28 Stati membri (comprendendo ancora la Gran Bretagna) e il Consiglio d'Europa, con 47 Stati membri. Nei suoi 28 attuali Stati membri, l'UE conta circa 500 milioni di cittadini, 24 lingue ufficiali e 3 alfabeti. Altre 60 lingue circa sono parlate solo in alcune regioni o da gruppi specifici (lingue regionali, lingue minoritarie) e fanno parte storicamente del suo patrimonio. Inoltre gli immigrati hanno portato con sé le proprie lingue (lingue di immigrazione): si stima che almeno 175 nazionalità siano presenti nel territorio dell'Unione Europea. La diversità linguistica e culturale è un valore fondamentale dell'Unione Europea, che perciò la riconosce, la protegge e la garantisce. Le lingue, si afferma, definiscono le identità personali, ma fanno anche parte di un patrimonio comune. L'insegnamento delle lingue e il mantenimento della diversità linguistica sono obiettivi fondamentali delle politiche per il multilinguismo dell'Unione. L'EU collabora con gli Stati membri attraverso studi, finanziamenti e programmi di scambio, ad esempio, per favorire l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue in tutti i gradi della scuola e in tutte le fasi della vita. In particolare, sostiene l'apprendimento precoce delle lingue.



Francesca Ferri
Parliamoci!
GSM Manifesta

A proposito di pluralità linguistica: la normativa italiana

La normativa che riguarda la scuola multiculturale e il tema dell'integrazione degli alunni con background migratorio, sollecita alcune attenzioni anche sul tema della pluralità linguistica presente nelle classi e della valorizzazione della lingua madre degli allievi.

Ci riferiamo a cinque documenti:

- ✓ *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR 2007
- ✓ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR 2012;
- ✓ *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR 2014;
- ✓ *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione*, MIUR Osservatorio 2015;
- ✓ *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, di Graziella Favaro, MIUR Osservatorio 2015

Tutti i documenti sono disponibili sul sito del MIUR: www.istruzione.it.

Ecco due frammenti da altrettanti documenti citati.

- ✓ *Da: MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2102*

Nel nostro Paese l'apprendimento della lingua italiana avviene in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica dunque che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione, non solo del miglioramento scolastico, ma anche come componente essenziale delle abilità per la vita.

- ✓ *Da: Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione, 2015, Osservatorio MIUR*

L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con origini migratorie ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

Alcune proposte:

- ✓ Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza.

- ✓ Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).
- ✓ Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.
- ✓ Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

Tante lingue a scuola: attenzioni e consapevolezze

Una molteplicità di lingue e culture è entrata nella scuola ... : così si legge nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR 2012). La diversità linguistica che connota le classi è un'opportunità e un valore. Parlare una lingua significa "portare" ed esprimere la cultura che essa veicola. La diversità linguistica rappresenta una possibilità per tutti e nella scuola multiculturale e plurilingue dovrebbero essere diffuse alcune consapevolezze e qualche attenzione linguistica e pedagogica. Tra queste:

- la necessità di conoscere la situazione linguistica degli alunni;
- la capacità di individuare i bisogni linguistici in L2, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze, orali e scritte, nella lingua d'origine;
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta ...) è un arricchimento e una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;
- la visibilità simbolica delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui);
- la valorizzazione, quando è possibile, delle lingue presenti in classe, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura in L1;
- l'orientamento degli studenti a mantenere e sviluppare le loro competenze scritte nella lingua d'origine (segnalazione di testi plurilingui, corsi in orario extrascolastico, progetti sperimentali di insegnamento delle L1 nelle scuole);
- la scoperta degli scambi e dei prestiti che da sempre intercorrono fra le lingue e l'individuazione delle parole migranti da una lingua all'altra.

Su questi e altri temi, nel Documento sono descritte buone pratiche da sperimentare a scuola.

Un percorso in tre tappe

L'attenzione alle lingue conosciute e praticate dagli alunni e al neo-plurilinguismo che si è sedimentato in Italia a seguito dei flussi migratori è recente e ancora poco praticata. Le iniziative di insegnamento delle lingue madri degli alunni immigrati sono limitate, sporadiche e frammentarie.

Possiamo citare fra queste:

- ✓ i corsi di insegnamento della lingua madre organizzati dalle comunità e associazioni di immigrati in orario extrascolastico e nelle loro sedi;
- ✓ i corsi di insegnamento delle lingue madri degli alunni stranieri ospitate nelle scuole e in orario extrascolastico;
- ✓ i corsi opzionali di lingue non comunitarie proposti a tutti gli alunni in orario extrascolastico soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado: cinese, giapponese, arabo ...;
- ✓ i corsi di lingua straniera non comunitaria inseriti nel curriculum comune (ad esempio, il cinese in alcuni licei o scuole secondarie di secondo grado);
- ✓ le attenzioni al plurilinguismo degli allievi inserite nel curriculum comune: iniziative in occasione della giornata della lingua madre (21 febbraio);
- ✓ le forme di visibilità simbolica delle lingue "altre" nella scuola: avvisi e cartelli plurilingui; pronto soccorso linguistico; biblioteca con narrazioni e libri in più lingue; glossari bi o plurilingui ...

Il percorso sperimentato nelle 14 classi di Milano e Pavia nell'ambito del progetto europeo IRIS (condotto contemporaneamente anche nelle scuole dei cinque Paesi partner) ha sollecitato l'attenzione alla diversità linguistica attraverso l'articolazione in tre tappe.

Prima tappa

Le autobiografie linguistiche degli insegnanti: alla ricerca della consapevolezza

Nella prima tappa, gli insegnanti sono stati sollecitati a riflettere sulla loro storia linguistica e sulle lingue che hanno incontrato nella loro storia personale, di formazione e professionale. Lo hanno fatto attraverso la scrittura di racconti autobiografici oppure utilizzando la *silhouette* delle lingue in contatto. L'obiettivo centrale di questa fase era l'acquisizione della consapevolezza sulla varietà e l'importanza delle lingue che compongono la storia di ciascuno. Nei racconti autobiografici sono state citate, fra le altre: le lingue del cuore e della comunicazione familiare; le lingue apprese a scuola e che permettono di andare per il mondo; le lingue cognitivamente importanti ma ormai dimenticate; le lingue appena sfiorate ma non interiorizzate ... Un momento importante è stato quello della condivisione della propria storia linguistica con i colleghi e anche con gli alunni durante il quale la varietà e la ricchezza degli idiomi sono diventati un fatto ordinario e diffuso.

Seconda tappa

La fotografia linguistica della classe: alla ricerca della visibilità

Attraverso le mappe linguistiche sulla comunicazione intra-famigliare, le carte d'identità linguistiche di ogni alunno, le interviste reciproche, l'obiettivo della seconda fase era quella di rilevare la situazione linguistica della classe. Quali lingue ascoltano, conoscono, praticano gli alunni? E con quali interlocutori? La raccolta dei dati ha reso evidente la diversità linguistica presente fra i bambini e i ragazzi, rappresentata, oltre che dai dati raccolti, anche da rappresentazioni grafiche: l'albero delle lingue della classe, il giardino di parole, il mare di lingue, la torre di Babele; la valigia delle parole/lingue ... Nelle scuole di Pavia, ad esempio, si sono contati in media 22 idiomi praticati dagli alunni della classe.

Terza tappa

La scoperta delle lingue: alla ricerca dei colori, degli alfabeti, dei contatti

Durante la terza tappa, gli alunni sono stati sollecitati a conoscere le lingue presenti in classe e a scoprire le forme di contatto e di scambio tra i vari sistemi linguistici. Le attività proposte e realizzate dalle classi hanno riguardato, tra le altre: la rappresentazione grafica e affettiva del proprio bilinguismo / plurilinguismo (*dove stanno le lingue nel mio corpo? Quale posto occupano?*); la scoperta dei prestiti linguistici; la realizzazione di glossari multilingui o addirittura piccole lezioni di informazione e approccio sulle lingue condotte dagli alunni bilingui per i compagni, talvolta aiutati dai loro genitori. Aver dato visibilità alle lingue madri, aver nominato altri sistemi linguistici e alfabetici, aver potuto sentire suoni e parole non consueti: tutto questo ha legittimato la presenza della diversità linguistica in classe.

E ci auguriamo che possa facilitare la situazione emotiva dei bilingui nativi che hanno bisogno, per continuare ad esserlo, di una doppia autorizzazione: ad apprendere l'italiano di qualità, da parte della famiglia e a continuare a praticare la lingua degli affetti, da parte della scuola.

Perché ogni lingua ha valore.



La nostra Torre di Babele

I. C. Ciresola, Milano

IL PROGETTO IRIS

Identifying and Reconstructing Individual Language Stories

Ilaria Colarieti



Il progetto: finalità e prodotti intellettuali

IRIS è l'acronimo di *Identifying and Reconstructing Individual Language Stories. Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires. Erasmus plus – Action Clé 2 – Partenariati strategici per l'istruzione*

IRIS è un progetto della durata di 28 mesi, è iniziato il primo novembre 2017 e terminerà il 29 febbraio 2020. Coinvolge sei paesi europei: Austria, Francia, Grecia, Italia, Romania e Svezia.

La rete di progetto è composta da:

- Università degli Studi di Milano - Centro linguistico di Ateneo SLAM, **coordinatore**
- Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (GR)
- Casa Corpului Didactic "Grigore Tabacaru" Bacau (RO)
- Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (FR)

- VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation u. Networking (AT)
- Uppsala Universitet (SE)
- CEM – Centro Educazione ai Media
- Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale – Centro COME

La formazione di insegnanti e educatori, impegnati in contesti multilingui e multiculturali, la costruzione e diffusione di strumenti utili al potenziamento delle competenze rappresentano le finalità del progetto. Lo scopo è quindi duplice:

- ampliare il bagaglio delle conoscenze e delle abilità digitali, plurilingui e interculturali degli insegnanti, anche attraverso lo *storytelling* e l'auto-riflessione;
- favorire la creazione di un contesto più positivo ed inclusivo per i nuovi arrivati, contribuendo ad accrescere le competenze linguistiche, cognitive e interculturali degli apprendenti e riducendo le disuguaglianze.

Il progetto prevede la realizzazione di sei prodotti intellettuali.

PRODOTTO INTELLETTUALE 1

Organizzazione responsabile: Università degli Studi di Milano

Prevede la creazione di una piattaforma¹ (LCMS - *Learning Content Management System*) che consenta: l'interazione tra i partner europei per la co-costruzione di moduli e materiali pedagogici impiegati nei percorsi di formazione iniziale e continua per insegnanti, tutor e educatori; l'erogazione di corsi di formazione, online e/o in modalità blended, i cui destinatari saranno appunto i docenti europei.

PRODOTTO INTELLETTUALE 2

Organizzazione responsabile: Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale – Centro COME

Consiste nella redazione di un documento descrittivo in tre lingue - francese, inglese e italiano - ed è il frutto dell'analisi e della sintesi dei dati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario che ogni paese partner ha compilato. Nel questionario si chiedeva di descrivere il contesto linguistico e normativo nazionale, la presenza degli alunni alloglott, le modalità organizzative, le risorse, i punti di forza e le criticità relativi all'insegnamento/apprendimento della lingua seconda, le pratiche che consentono l'emersione del plurilinguismo e il riconoscimento del suo valore nelle classi.² La

¹ Link alla piattaforma del progetto IRIS <http://irisplurilingua.unimi.it/login/index.php>

² FAVARO G., (2018), *I contesti e le pratiche linguistiche nei sei paesi. Analisi dei Questionari*. Progetto IRIS (in corso di pubblicazione).

Il testo descrive le politiche linguistiche, le pratiche d'inserimento nel sistema scolastico e tratta dell'insegnamento della lingua seconda.

compilazione del questionario ha animato il confronto tra i partner non solo sulle pratiche, ma anche sulla lingua usata per descriverle. E' nata quindi l'esigenza di definire il contesto d'uso dei termini impiegati e sono stati elaborati dei glossari nazionali.³

PRODOTTO INTELLETTUALE 3

Organizzazione responsabile: Aristotelio Panepistimio Thessalonikis

Prevede la progettazione e realizzazione di moduli destinati alla formazione iniziale o continua - online o in modalità blended - di insegnanti e operatori culturali impegnati in contesti multilingui e multiculturali.

Il percorso si articola in tre moduli: i primi due hanno come destinatari privilegiati i docenti, il terzo gli apprendenti e i docenti. Il primo modulo, attraverso la fruizione e il commento di testi letterari, interviste e articoli accademici, guida i docenti nella riflessione sulla propria biografia linguistica e li invita a scriverne, interrogandosi sulla rappresentazione della/e lingua/e, sulla funzione che esse ricoprono nel loro universo, sui processi d'apprendimento e sulle relazioni intra e interlinguistiche. Gli insegnanti sono quindi chiamati a sperimentare su se stessi ciò che poi proporranno in classe ai propri studenti.

Il secondo tratta il tema del plurilinguismo e si rivolge, in particolare, ai docenti di lingue (L1 e L2): a coloro che debbono cambiare i paradigmi secondo cui agiva tradizionalmente il docente di lingue. Nella pratica didattica diventa quindi necessario sostenere gli apprendenti nel trasferimento delle competenze da una lingua all'altra e adottare 'approcci plurali' (cfr. Le indicazioni del Consiglio d'Europa).

Il terzo modulo presenta un catalogo di attività da realizzare in classi multilingui; le équipes europee hanno collaborato nell'elaborazione di fogli di lavoro in cui sono contenuti suggerimenti e spunti per la realizzazione, in classe, di attività che consentano l'emersione delle conoscenze e delle abilità di tutti gli individui plurilingui.

PRODOTTI INTELLETTUALI 4 e 5

Organizzazioni responsabili: VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation u. Networking; Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

³ FAVARO G., (2018), *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 10, pp. 2-41. (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11283/10659> , ultima consultazione 14 settembre 2019).

Il testo descrive la situazione italiana toccando i temi citati nella descrizione del questionario, in esso si trova anche il glossario italiano.

Prevede la pubblicazione bilingue, in formato cartaceo, di un compendio, in cui si troveranno una bibliografia ragionata, alcuni estratti delle autobiografie linguistiche, una trentina dei fogli di lavoro, precedentemente descritti, e un'antologia dei prodotti degli studenti, esito delle sperimentazioni condotte dagli insegnanti nei sei paesi partner.

PRODOTTO INTELLETTUALE 6

Organizzazione responsabile: Università degli Studi di Milano

Prevede la redazione di un documento, esito del confronto tra le équipes europee, sui temi dell'integrazione e delle politiche linguistiche. Il documento conterrà alcune raccomandazioni per i soggetti coinvolti a livello locale, nazionale ed europeo e metterà in luce la visione filosofico-politica comune ai sei paesi partner.

GRUPPI DI LAVORO

ITALIA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI - Milano

Franca Bosc
Elena Felicani
Angelisa Leonesio
Edoardo Lugarini
Giuseppe Polimeni
Valentina Zenoni

FARSI PROSSIMO Onlus Società Coop. Soc. CENTRO COME - Milano

Ilaria Colarieti
Graziella Favaro
Maria Frigo
Simona Panseri

CEM - Centro Educazione ai Media - Pavia

Lidia Acquaotta
Cristina Fraccaro
Eleonora Salvadori
Antonella Strazzari

AUSTRIA

VISION - Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation

Danièle Hollick
Gerda Piribauer
Helmut Renner
Isolde Tauschitz

FRANCIA

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS

Ferroudja Allouache
Nicole Blondeau
Anthippi Potolia
Radija Taourit

GRECIA

ARISTOTELIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS

Theophanoua Balita
Evangéla Boudoura
Georgia Fotiadou
Ermofili Kalamakidou
Magdalini Koukouli
Vasiliki Kimiskidou
Evangéla Moussouri
Dimitra Tzatzou

ROMANIA

CASA CORPULUI DIDACTIC "GRIGORE TABACARU" Bacau

Maria-Ema Faciu
Oana Jianu
Gabriel Leahu

SVEZIA

UPPSALA UNIVERSITET

Katarina Gahne
Véronique Simon

Il percorso di (auto)formazione e sperimentazione:

cronologia e articolazione del percorso

Il 10 ottobre 2017, il Centro COME e l'Università degli Studi di Milano hanno invitato i docenti e i dirigenti degli istituti, che avevano manifestato interesse per il progetto, ad un primo incontro conoscitivo, cui ne sono seguiti sette, nel periodo novembre 2018 – maggio 2019.

Gli obiettivi del percorso di formazione/azione sono stati:

- promuovere l'impiego della narrazione linguistico-autobiografica come strumento di (auto)riflessione e sostegno all'apprendimento, adattando la proposta a profili diversi d'apprendenti;
- riaffermare l'importanza delle lingue praticate dagli apprendenti nel tempo extrascolastico, riconoscendone il valore linguistico, culturale e cognitivo;
- fornire strumenti e spunti agli insegnanti affinché la conoscenza, anche parziale, delle lingue in contatto possa diffondersi.

Gli argomenti toccati:

- il plurilinguismo;
- il panorama linguistico italiano ed europeo;
- il racconto linguistico-autobiografico;
- la sperimentazione nelle classi.

I docenti, innovando, hanno proposto nelle proprie classi alcune delle attività suggerite, hanno documentato ciò che è avvenuto (scansioni dei prodotti degli studenti, video e fotografie), hanno condiviso sulla piattaforma e presentato ai colleghi gli esiti del lavoro svolto e infine hanno riflettuto sui cambiamenti generatisi nelle classi e negli individui coinvolti.

I supporti impiegati: articoli apparsi in riviste e pubblicazioni universitarie, documenti europei volti alla condivisione e diffusione di buone pratiche, opere di divulgazione scientifica, fogli di lavoro elaborati dall'équipe italiana e prodotti creati dagli studenti.

La tabella che segue riassume lo sviluppo cronologico e contenutistico del percorso di formazione/azione milanese.

Le stesse tappe sono state svolte nel percorso di Pavia; due degli incontri si sono tenuti in plenaria per Milano e Pavia insieme.

<p>1° 22.11.2018</p>	<p>Presentazione del progetto IRIS Erasmus + (Giuseppe Polimeni) Il plurilinguismo: riferimenti teorici e metodologici (Edoardo Lugarini) Presentazione della sintesi sulla situazione nazionale <i>Le lingue, le norme, le pratiche</i> e del rapporto comparativo <i>I contesti e le pratiche linguistiche nei sei paesi</i> (Graziella Favaro)</p>
<p>2° 03.12.2018</p>	<p>Le autobiografie linguistiche dei docenti (Eleonora Salvadori e Antonella Strazzari) definizione del concetto di AL, laboratorio autobiografico, condivisione e discussione</p>
<p>3° 17.01.2019</p>	<p>Presentazione del percorso e dei quindici fogli di lavoro elaborati dall'équipe italiana (Maria Frigo per le scuole milanesi e Cristina Fraccaro per le scuole pavesi) Si citano qui, a solo scopo esemplificativo, tre delle attività proposte: - il bilinguismo disegnato⁴; - la mappa linguistica sulla comunicazione intra-famigliare; - l'intervista reciproca.</p>
<p>4° 21.02.2019</p>	<p>Descrizione, da parte dei docenti coinvolti, del proprio contesto d'insegnamento/apprendimento, del progetto didattico, delle modifiche apportate al fine di adattare le attività ai propri studenti. Illustrazione e commento dei prodotti degli studenti, condivisi dagli insegnanti sulla piattaforma dedicata.</p>
<p>5° 21.03.2019</p>	<p>(Maria Frigo per le scuole milanesi)</p>
<p>6° 10.05.2019</p>	<p>Analisi e riflessione condotta a partire dalle autobiografie linguistiche dei docenti (Eleonora Salvadori e Antonella Strazzari) Le AL: strumento utile all'auto-riflessione, ma anche strumento pedagogico per la valorizzazione del plurilinguismo e strumento d'indagine per l'individuazione dei modi in cui si verifica l'integrazione e la trasmissione transgenerazionale.</p>

⁴ FAVARO G., (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», 5, pp. 114-127.

(<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>, ultima consultazione 14 settembre '19)
FAVARO G., (2016), *Parole d'infanzia. I bambini disegnano e raccontano la diversità linguistica*, in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano, pp. 98-115.

I docenti, le scuole e le classi

La sperimentazione milanese e pavese ha coinvolto ventidue docenti di cinque istituti comprensivi, un istituto tecnico industriale e due licei.

Sono state interessate:

- sette classi della scuola primaria di cui quattro classi quinte, due classi quarte e una classe terza;
- cinque classi della scuola secondaria di primo grado di cui tre classi prime, una classe seconda e una classe terza;
- tre classi della scuola secondaria di secondo grado

LE SCUOLE DI MILANO		LE SCUOLE DI PAVIA	
I.C.S. T. CIRESOLA		IC via Acerbi	
Martina Crisanti Maria Pia Fabbri	prim. cl. 4 ^a	Alessandra Rizzo	prim. cl. 5 ^a
Maria Cristina Mecenero	prim. cl. 4 ^a	Lorena Gobetti Nancy Lo Stimolo	prim. cl. 5 ^a
Elisabetta Pascucci	sec. I gr. cl. 3 ^a		
I.C.S. Q. DI VONA T. SPERI		Laura Allegrucci Sara D'Arienzo	sec. I gr. cl. 1 ^a
Florenza Tedeschi	sec. I gr. cl. 1 ^a		
I.C.S. via GIACOSA		Assunta Benedetto Elisabetta Freddi Marta Rubini Paola Santino	sec. I gr. cl. 1 ^a
Chiara Protasini	prim. cl. 5 ^a		
Selene Seghi	prim. cl. 5 ^a	Liceo Linguistico ADELAIDE CAIROLI	
Giovanna De Paola	sec. I gr. cl. 2 ^a		
I.T.I. P. HENSEMBERGER			
Silvia Maria Mocchi	sec. II gr.	Tiziana Gislimberti Luca Pirola	sec. II gr. cl. 3 ^a
I.C. G. B. PERASSO			
Cristiana Nigro	prim. cl. 3 ^a		

DALL'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA ALLA SCOPERTA DEL PLURILINGUISMO IN CLASSE

Un commento alla sperimentazione condotta a Milano

Maria Frigo

Io e le mie lingue

Nel percorso di formazione, sperimentazione e autoformazione sono stati coinvolti a Milano sei docenti di scuola primaria, tre docenti di scuola secondaria di primo grado e due docenti di scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo del gruppo dei docenti non era solamente quello di validare, con la sperimentazione in classe, i materiali prodotti nell'ambito del progetto IRIS. Si trattava soprattutto di avere uno sguardo attento e competente per coglierne gli effetti sulle classi e per osservare quali cambiamenti si sarebbero verificati rendendo gli alunni più consapevoli del proprio e altrui plurilinguismo e mettendo in piena evidenza le lingue intorno a loro. Le lingue conosciute e studiate a scuola, certamente, ma soprattutto le lingue delle famiglie, lingue portate qui vicino dalla storia recente o più antica di migrazione familiare. Una realtà che fa da sfondo al progetto è infatti la consapevolezza che la presenza di lingue migranti nelle scuole sia spesso una presenza negata, talvolta invisibile o poco riconoscibile. Una condizione quindi che genera svalutazione di lingue considerate non importanti o rappresentate solo come ostacolo agli apprendimenti comuni.

Il percorso è iniziato con lo sperimentare su se stessi il significato profondo ed emotivamente coinvolgente che le lingue, tutte le lingue, hanno per ciascuno di noi. La prima proposta è stata quindi l'autobiografia linguistica: a disposizione del gruppo dei docenti colori, matite e pennarelli, una sagoma (*silhouette*) che rappresentava un corpo umano e la richiesta di collocare sulla *silhouette* le proprie lingue, parlate, studiate, comunque riconosciute. A partire dalla autobiografia linguistica disegnata, i docenti hanno raccontato di sé in rapporto alle lingue. I testi che ne sono scaturiti sottolineano aspetti significativi e ricorrenti che qui raggruppiamo in titoli/temi.

La lingua in cui mi sento a mio agio

Se penso alla mia autobiografia linguistica, non posso fare a meno di dichiararmi profondamente linguisticamente italiana; penso a una lingua italiana parlata, carica di affetti e di emozioni sin da quando ero piccola, e lingua con la quale ancora oggi penso, scrivo, rifletto, sogno. (CP)

Ciò che scrivo ora in italiano, un italiano narrativo, non formale, è la forma dell'italiano che più preferisco quando devo pensare, intervenire, scrivere. La mia lingua, dopo quella del corpo, è l'italiano certamente, e io nell'italiano mi sento a mio agio, sento di potermi abbastanza districare e rilanciare anche attraverso forme personalizzate creativamente. (MCM)

La lingua che rimanda a persone, luoghi, tempi della propria esistenza

Quando, nelle lunghe estati, andavamo a casa dei nonni materni vedevo mia mamma trasformarsi, parlava solo il dialetto, ad eccezione che con mio padre, e ci teneva a che io la capissi tanto che mi traduceva le parole di uso meno comune. I miei nonni, che non parlavano l'italiano quasi mai, si sforzavano di parlarlo quando scendevamo noi dalla Toscana, forse, temendo che non riuscissimo a capirli. Questo loro impegno, però, diminuiva a mano a mano che passavamo i giorni; a fine estate parlavano solo il dialetto. Io e mio fratello ci divertivamo molto da bambini a sentire quella strana lingua così musicale, ne ripetevamo le parole e prendevamo in giro gli adulti, spesso ridendone con loro. Durante l'adolescenza questo dialetto mi è diventato ostile; nelle lunghissime estati da ragazza mi teneva lontana dalla mia quotidianità, dai viaggi e dagli amici, costretta da sola in un piccolo paese sperduto, che sentivo, e sento, far parte di me e delle mie radici ma al quale non appartengo. Il risultato di tutta questa esposizione è che capisco benissimo, pur non parlandolo, il dialetto salernitano, lo sento vicino a me ma non parte di me. (MC)

All'età di undici anni ho cominciato una nuova avventura di vita e linguistica frequentando la Scuola Media, vivendo in un collegio a Roma in cui sono rimasta fino al termine della Scuola Superiore. Lì, in una realtà completamente diversa il mio codice di comunicazione si è dovuto adattare, alcuni modi di dire e termini, che pensavo fossero "in italiano", in realtà erano, non in dialetto, ma facevano parte del modo di comunicare di un luogo abbastanza circoscritto geograficamente. Ho scoperto che, pur parlando la stessa lingua, con le mie compagne che provenivano da tutta Italia: dal Trentino alla Sicilia, avevamo inflessioni diverse e trascorsi linguistici differenti. L'italiano è diventata la lingua delle relazioni, necessaria per comunicare con le nostre amiche del cuore, per parlare delle "cose di casa" di cui sentivamo la nostalgia, oltre che ad essere la lingua dello studio. Con le mie compagne non perdevamo occasione di rievocare parole delle nostre lingue madri. Grazie a quel periodo ho familiarizzato con il sardo, il romanesco, il siciliano ... A quei dialetti associa ancora i sapori di cibi tipici locali, specialmente dei dolci che condividevamo ogni volta che arrivava un "pacchetto" dalle nostre famiglie lontane. (MPF)

La lingua dei genitori e della famiglia

... Il Siciliano, lingua che non conosco, ma che mi ricorda le origini (mia nonna materna, mancata quando avevo solo cinque anni, era siciliana) e che fa sì che mi ritrovi a sorridere ogni qual volta colga l'accento o l'inflessione siciliana nel mio interlocutore. (CP)

Della mia famiglia ricordo i vezzeggiativi sempre e solo in milanese, in ogni contesto. Negli ultimi anni della sua vita mio padre smise di parlare in italiano e, prima di perdere definitivamente la parola, si esprimeva solo in dialetto, sempre più stretto. (SSA)

Il milanese è trama del mio sentire interiore, del mio sguardo su chi sono e sono stata. Il fatto che a portarlo nello scambio fosse mia madre è decisivo perché si elevi a lingua della mia vita. Lo so ora che lo dico, che lo scrivo, lo sapevo implicitamente in questi mesi passati anche per quell'irruzione che sta facendo nel mio parlato, spontanea, irriflessa e, continuo a dire, mediatrice di messaggi impliciti: le mie radici sono vive e attive, mi tengo in connessione a mia madre che mi richiamava al senso delle cose, al buon senso, che lo usava per dirimere questioni personali e ragionamenti sulla società, sulla politica, immettendo il popolare (la cultura, lo sguardo), dentro un logos più formale e "pulito" usato dagli altri, come ora vado facendo io per tenere uno spazio libero da quello artificioso, strizzato tra intellettualismo, lingua dotta e artifici retorici incomprensibili ai più. Era/è suono dissacrante,

risvegliante/smarcante dall'italiano dei vicini, dei compagni, dei professori, degli accademici. Altro punto di vista sugli eventi, più diretto, dove il legame tra le cose e le parole rimane più visibile, più rintracciabile.

Il dialetto di mia madre apre i suoni, li rende squillanti, tanto che ora dire brodo con l'accento tonico dell'italiano che chiude la o, dire michetta, doccia, allo stesso modo, mi fa percepire una nota stonata: quando la dizione è corretta nel senso dell'italiano, il mondo mi risuona più cupo. (MCM)

La lingua e la scuola

Diverso è stato il mio incontro con la lingua italiana scritta, mia seconda lingua e lingua delle mie mani.

L'incontro con questa "seconda" lingua è stato inizialmente complesso, dal punto di vista pratico e meccanico, nella traduzione delle parole in segno grafico, che rallentava e imbrigliava i miei pensieri. Quella Lingua Italiana, oralmente tanto usata, nel trasformarsi in pensiero scritto rallentava e diventava faticosa. (CP)

(Riguardo all'inglese) Alle scuole medie la professoressa chiedeva di essere attenti alla pronuncia, di scrivere con il corretto spelling suoni che io non riconoscevo come miei, di provare a riportare racconti di vario genere in una lingua che non era quella dei miei pensieri, così il mio rapporto giocoso con questa lingua due si è trasformato in un faticoso confronto che mi ha fatto sentire a disagio ogni qual volta che mi sono trovata a doverla studiare o utilizzare per diversi anni. (CP)

L'italiano formale rimane in testa, come lingua dello studio, della scuola. Ogni tanto mi piace rileggere le pagelle delle elementari. Una maestra scriveva che il mio italiano era semplice, povero, con troppe inflessioni dialettali (quali fossero non mi è dato saperlo. (SS)

La quinta (lingua) è l'inglese, che è una lingua che ho studiato un po', ma che parlo malissimo e che non mi piace per nulla, proprio perché la conosco poco: odio sentirmi a disagio quando non riesco a esprimermi, quando vorrei ricambiare una gentilezza o difendere un'opinione e non so come. In inglese mi mancano sempre le parole per dire ciò che penso e non c'è nulla di peggio. Non conoscere una lingua che ormai tutti devono saper parlare mi fa sentire indifesa e incapace. Gli insegnanti con cui ho studiato quel poco che so non hanno lasciato traccia, tanto che non ricordo né volti né nomi. (SSA)

La lingua che permette di fare

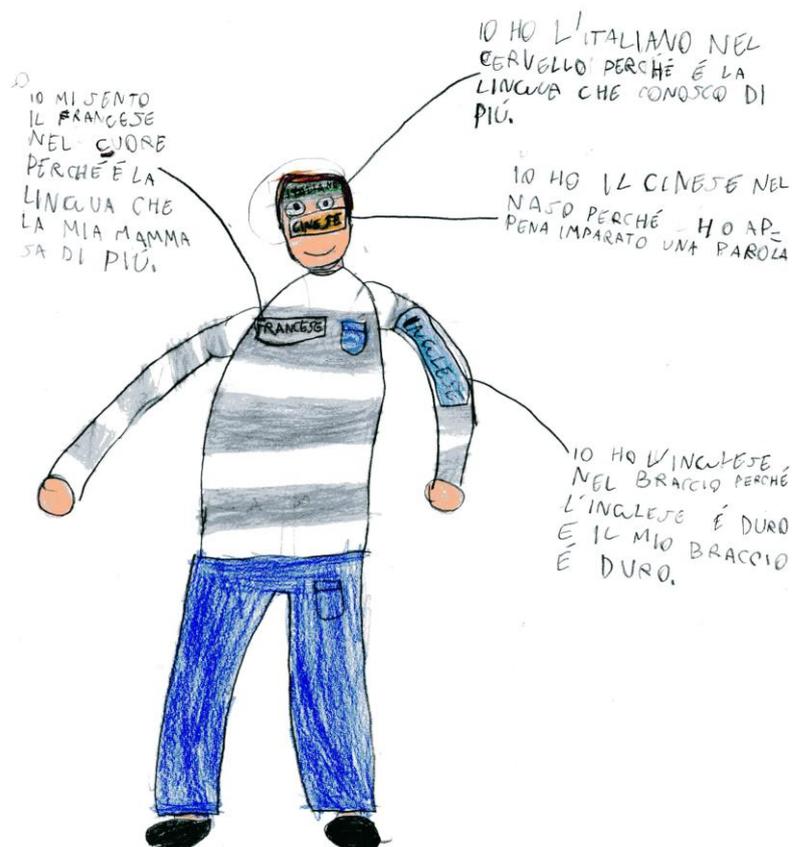
Dispongo invece, sempre simbolicamente, la lingua della matematica sulla punta delle dita dei piedi perché è sì una lingua che ho incontrato, nell'esperienza scolastica, con parecchia fatica e poco "amore", ma, diversamente dalle lingue della fisica e della chimica che sono in grandissima parte dimenticate, schiacciate dal peso dei miei passi, è riuscita a crescere in me e a farsi spazio sin verso le mie mani, dove, trasformandosi in oggetto pratico e da manipolare, oggetto di insegnamento-apprendimento durante alcune esperienze di tirocinio a scuola, mi è diventata lingua, a tratti, più amica e simpatica. (CP)

La lingua che apre porte

Da poco, ad esempio, osservando con i miei alunni la volta dell'abside della Cattedrale del Corallo di Cervo, mi sono soffermata, su curiosità di alcune mie bimbe, a tentare di tradurre una frase latina scritta a mosaico rosso e oro; se non ci fosse stato l'incontro con questa lingua al liceo non avrei potuto con loro giocare a tradurre quei bellissimi "segni" che tanto tempo fa qualcuno ha deciso di inserire in una cattedrale e sentire che lingue, linguaggi, arti e mestieri, agli occhi dei bambini spesso si legano assumendo un'aurea quasi magica. (CP)

Riconoscere le lingue in classe

All'esperienza autobiografica che ogni docente ha condotto individualmente e condiviso con il gruppo di formazione, è seguito il lavoro in classe, l'invito cioè a proporre agli alunni di disegnare e scrivere la propria autobiografia linguistica. Il modo per farlo, anche in relazione alle diverse età degli apprendenti, era a discrezione dei docenti. Nella scuola primaria si è preferito chiedere agli alunni di rappresentare se stessi e le proprie lingue attraverso il disegno libero, mentre nella secondaria è stata spesso proposta la stessa *silhouette* usata dai docenti nelle loro autobiografie linguistiche oppure varianti della sagoma con una forma del corpo meno "da adulto". Di seguito alcune delle autobiografie linguistiche disegnate. Dai disegni dei ragazzi e dalle loro presentazioni scritte o raccontate oralmente appare evidente come la storia linguistica di ognuno sia una storia ricca, personale e unica.



Io mi sento il francese nel cuore perché è la lingua che la mia mamma sa di più.

Io ho l'italiano nel cervello perché è la lingua che conosco di più.

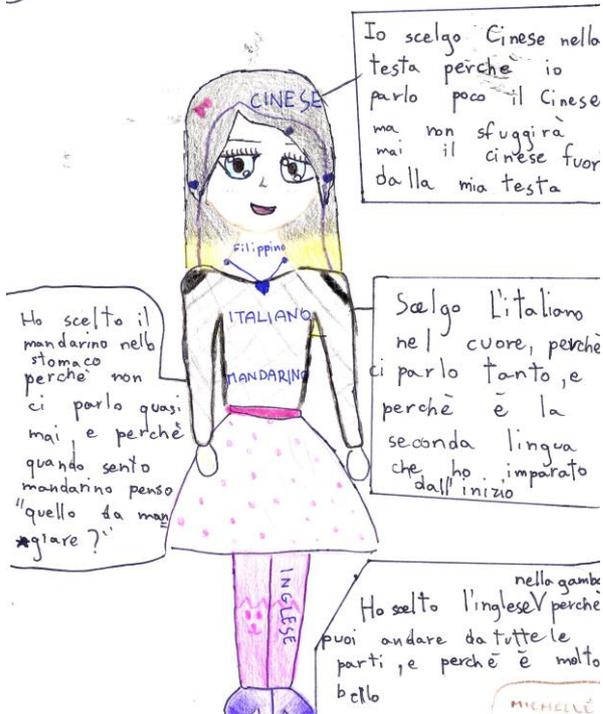
Io ho il cinese nel naso perché ho appena imparato una parola.

Io ho l'inglese nel braccio perché l'inglese è duro e il mio braccio è duro.

CLASSE 3° PRIMARIA, I. C.
PERASSO

DOCENTE CRISTIANA NIGRO

Mi disegno collocando le lingue nel corpo



Io scelgo Cinese nella testa perché io parlo poco il Cinese ma non mi sfuggirà mai il cinese fuori dalla mia testa.

Ho scelto il mandarino nello stomaco perché non ci parlo quasi mai e perché quando sento mandarino penso "quello da mangiare?"

Scelgo l'italiano nel cuore perché ci parlo tanto, e perché è la seconda lingua che ho imparato dall'inizio.

Ho scelto l'inglese nelle gambe perché puoi andare da tutte le parti, e perché è molto bello.

CLASSE 4° PRIMARIA, I. C. CIRESOLA

DOCENTE MARIA CRISTINA MECENERO

Ho messo l'italiano nelle mani perché è l'unica lingua che sono capace a scrivere.

Il filippino nella pancia perché mi piace mangiare le cose di mia madre.

CLASSE 5° PRIMARIA, I. C. VIA GIACOSA

DOCENTE SELENE SEGHI



Filippine: nel cuore perché sono di origine filippina, i miei genitori sono filippini, io considero che io abbia i loro cuore con me.

Italia: nel cuore perché ho avuto comportamenti italiani e abitudini.

Americano anche perché il nonno di mio padre è americano, non potrei dimenticare che io sono un po' di origine americana.

Filippine ai capelli perché visto che i capelli crescono insieme io cresco insieme ai miei genitori

Italia ai capelli perché visto che i capelli crescono io sono cresciuto in Italia.

La faccia italiana perché con gli occhi ho visto la natura italiana crescendo invece con la bocca mangiando cibo italiano e odorando ogni cosa italiana

La pancia italiana: sono nato in Italia e nei ospedali in Italia.

Parti basse filippine: perché ho fatto la circoncisione e per me è da così che si capisce che io sono veramente filippino.

Nelle gambe:

- *Italia perché sono ancora in cammino per sapere l'italiano*
- *America, inglese perché ho camminato e affaticato per studiare bene l'inglese*
- *Canadese: sono ancora in cammino per parlare bene il canadese*

Braccia: l'inglese e l'americano perché mi sono dato una mano per riuscire a parlarla, li ho usate e li ho affaticate.





Nella testa l'arabo perché penso in arabo

Nella lingua l'inglese perché lo parlo

Nel cuore l'italiano perché mi piace

CLASSE 4° PRIMARIA, I. C. CIRESOLA

DOCENTI MARTINA CRISANTI,

MARIA PIA FABBRI

Spagnolo perché mi piace molto parlarlo, soprattutto con le mie amiche. Lo metto nel cervello perché devo studiarlo di più per saper parlarlo correttamente.

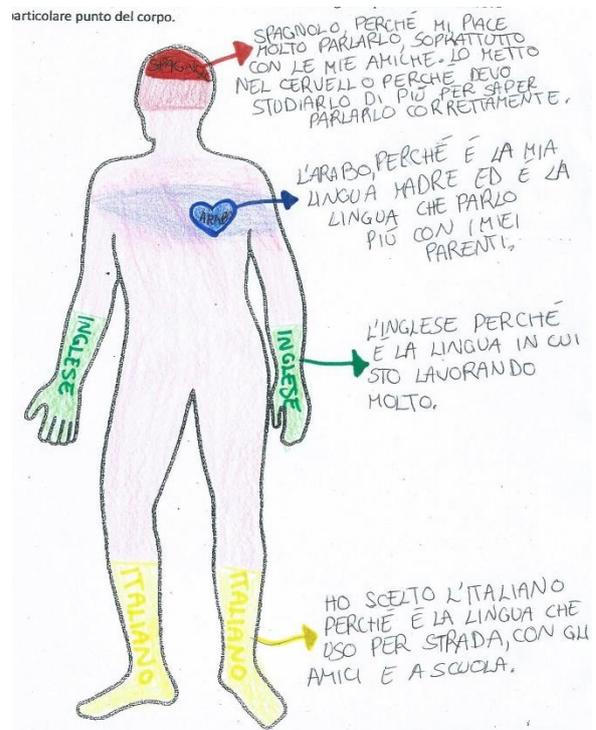
L'arabo perché è la mia lingua madre ed è la lingua che parlo più con i miei parenti.

Inglese perché è la lingua in cui sto lavorando molto.

Ho scelto l'italiano perché è la lingua che uso per strada, con gli amici e a scuola.

CLASSE 1° SECONDARIA, I C VIA GIACOSA

DOCENTE GIOVANNA DE PAOLA



Italiano: è la lingua in cui sono nata e grazie a questa lingua riesco a parlare. Il cervello è il posto giusto per l'italiano perché l'italiano ha bisogno dei vocaboli.

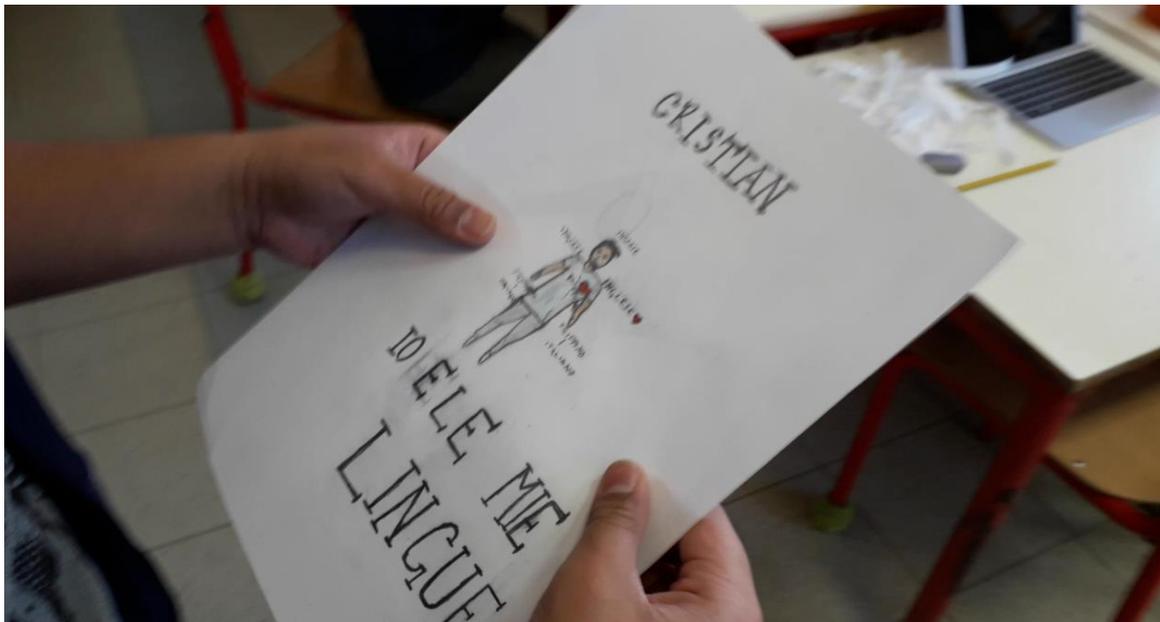
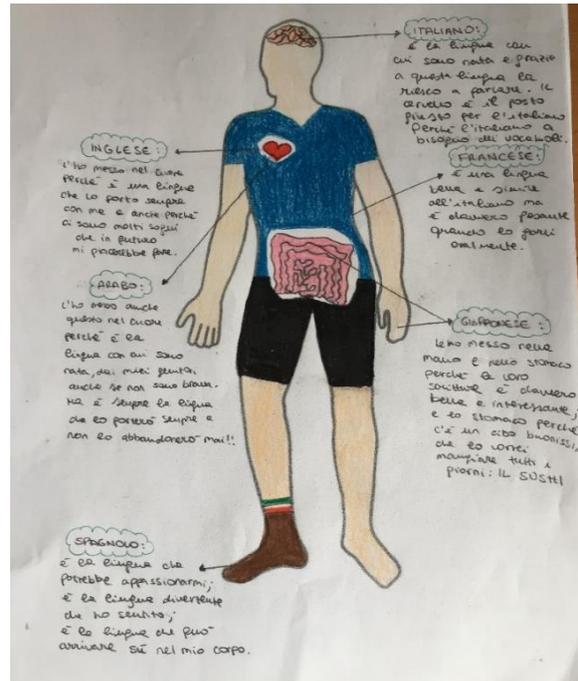
Inglese: l'ho messo nel cuore perché è una lingua che la porto sempre con me e anche perché ci sono molti sogni che in futuro mi piacerebbe fare.

Arabo: l'ho messa anche questa nel cuore perché è la lingua in cui sono nata, dei miei genitori anche se non sono brava, ma è sempre la lingua che la porterò sempre e non la abbandonerò mai.

Giapponese: l'ho messo nella pancia e nello stomaco perché la loro scrittura è davvero bella e interessante, e lo stomaco perché c'è un cibo buonissimo che lo vorrei mangiare tutti i giorni: il sushi.

Spagnolo: è la lingua che potrebbe appassionarmi; è la lingua divertente che ho sentito; è la lingua che può arrivare su nel mio corpo.

CLASSE 3° SECONDARIA, I C CIRESOLA, DOCENTE ELISABETTA PASCUCCI



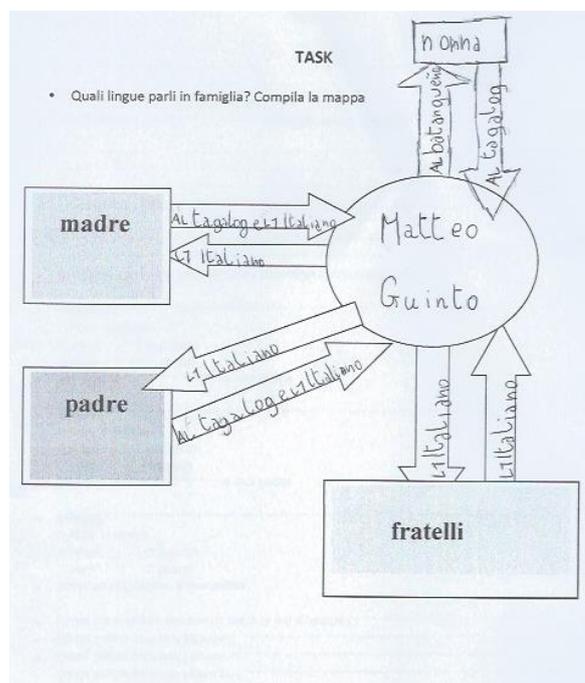
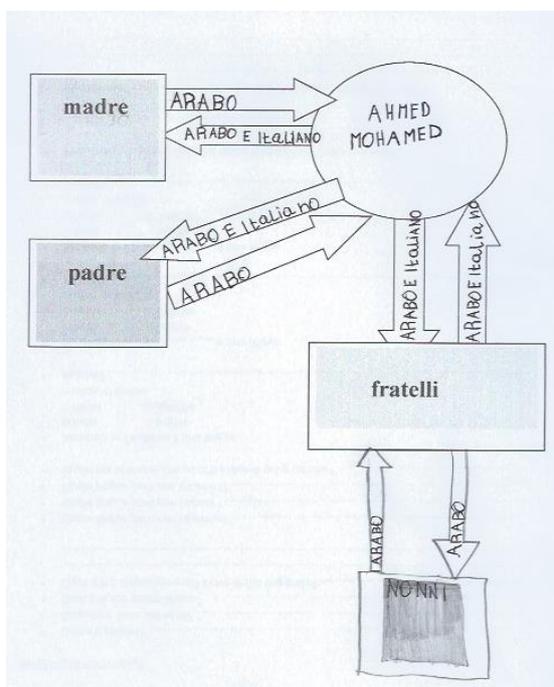
Ogni alunno presenta la propria autobiografia linguistica ai compagni

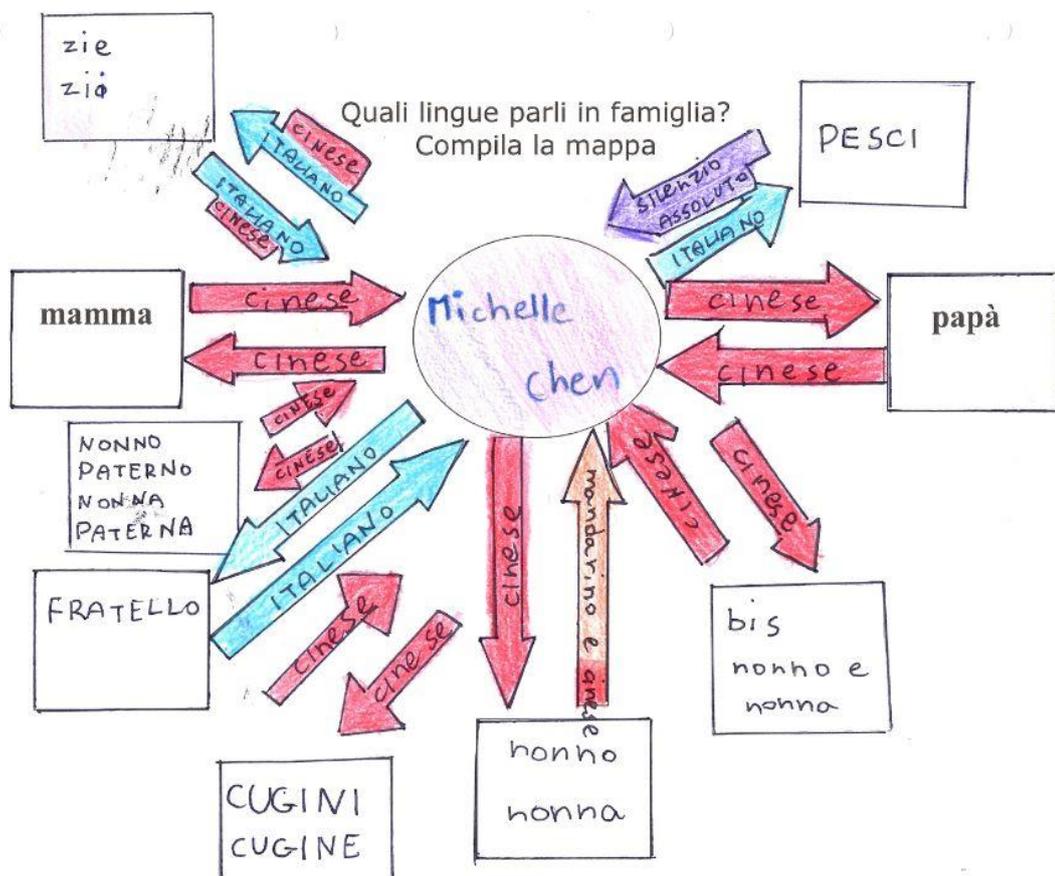
CLASSE 5° PRIMARIA, I. C. VIA GIACOSA, DOCENTE CHIARA PROTASINI

Le lingue di casa

A completamento dell'autobiografia linguistica sono stati proposti altri due strumenti, la *Mappa linguistica familiare* e *l'Intervista reciproca*, che hanno permesso di rilevare altre informazioni e di portare alla luce la grande varietà delle lingue conosciute e parlate nelle famiglie degli alunni.

La mappa linguistica intra-famigliare rende visibili i flussi linguistici nella famiglia, in particolare con chi e quanto una lingua differente dall'italiano è usata nella quotidianità di bambini e ragazzi. Da una lettura d'insieme si evidenziano alcuni aspetti interessanti che offrono una visione molto articolata della realtà linguistica degli alunni. In famiglia non sempre il flusso comunicativo di una lingua è bidirezionale: a volte i genitori parlano ai figli prevalentemente nella lingua d'origine e i figli comunicano con i genitori prevalentemente in italiano. Spesso il confine tra l'italiano e la lingua materna è proprio nella comunicazione tra le generazioni: bambini che parlano nella lingua d'origine ai nonni e alla parentela più larga, comunicano alternando lingua d'origine e italiano con i genitori e parlano prevalentemente in italiano con i fratelli e i coetanei. Del resto, come era emerso da molte delle autobiografie disegnate, frequentemente bambini e ragazzi con una lingua familiare differente dall'italiano collocano sullo stesso piano le due lingue, si dichiarano più fluenti in italiano, mentre alla lingua di origine riservano un posto vicino al cuore e alla pancia (il cibo della mamma) oppure ai ricordi. Per gli alunni di recente immigrazione invece la lingua familiare corrisponde alla lingua di origine e l'italiano compare marginalmente. Le rappresentazioni che emergono dalla mappa intra-famigliare descrivono la grande varietà di possibili ambienti linguistici nei quali i bambini e ragazzi vivono e crescono.





Una integrazione divertente alla mappa della comunicazione in famiglia: Michelle a casa usa prevalentemente il cinese, tranne con il fratello con il quale parla in italiano; afferma poi che ai suoi pesci parla in italiano e che i pesci le rispondono con il silenzio assoluto.

CLASSE 4° PRIMARIA, I. C. CIRESOLA, DOCENTE MARIA CRISTINA MECENERO

L'intervista reciproca, proposta ai più grandi, aggiunge alle informazioni precedenti anche l'attribuzione, da parte degli alunni, di valore/disvalore alle diverse lingue con le quali sono in contatto e le immagini, stereotipiche, alle quali associano le diverse lingue. Da rilevare che c'è un grande consenso tra gli intervistati nel sostenere, come Mohamed, che "l'italiano è una lingua bella perché così puoi avere tanti amici, l'arabo (o altra lingua di origine) una lingua facile e utile perché così puoi parlare con i genitori e l'inglese una lingua utile perché così puoi parlare con tutto il mondo". Altri vedono la lingua d'origine come bella ma difficile: Allen sostiene che "il filippino è difficile perché ci sono tante parole lunghe", Alessio che il "polacco ha una pronuncia difficile", Kristyna che "il russo è difficile di suo". Mentre c'è un consenso unanime nel ritenere l'inglese utile anche se a volte difficile e "duro" da imparare, qualcuno sostiene che l'italiano (o la propria lingua di origine) siano inutili perché parlate in pochi paesi nel mondo, dimostrando così una precoce consapevolezza di quali siano attribuzioni diffuse, di prestigio o stigma, che le diverse lingue hanno nelle società.

Plurilinguismo in aula

Dalla ricognizione personale si passa alla visualizzazione del plurilinguismo in classe. L'attività è stata condotta in modo da rendere manifesta ed evidente la ricchezza e varietà linguistica presente nelle nostre aule. Gli alunni hanno scelto con quale metafora visiva rappresentare tutte le loro lingue: il *mare di lingue*, la *torre di Babele*, il *cielo di lingue*, il *giardino delle lingue*, universi che si componevano davanti ai loro occhi con il contributo di ognuno e dove ognuno e ogni lingua aveva riconoscimento e dignità.



Un mare di lingue

CLASSE 5° PRIMARIA, I. C. VIA GIACOSA

DOCENTE SELENE SEGHI





La torre di Babele

CLASSE 4° PRIMARIA, I. C. CIREOLA

DOCENTI MARTINA CRISANTI, MARIA PIA FABBRI



Universo di lingue

CLASSE 1° SECONDARIA, I C VIA GIACOSA, DOCENTE GIOVANNA DE PAOLA

Tutte le lingue del mondo

Scoperto il plurilinguismo nella propria aula, la curiosità degli alunni si è tradotta nella voglia di saperne di più. È stato perciò naturale organizzare attività di approfondimento e conoscenza delle altre lingue, utilizzando alcuni dei suggerimenti proposti nel percorso formativo IRIS. Gli alunni hanno chiesto perciò informazioni, lessico, pronunce e scritte ai parlanti nativi, rivolgendosi a chi di una certa lingua poteva essere considerato un testimone, sia stato esso un compagno di classe o un genitore. In una classe i bambini hanno discusso e concordato tra di loro le cinque parole importanti da sapere subito in una nuova lingua. Tra le più apprezzate le parole dei saluti e della cortesia, come *ciao, scusa, grazie, come stai?* e quelle per soddisfare bisogni basilari come *acqua e fame*, ma anche *amico, ti amo e giochiamo?*

In altre classi si è organizzata la ricerca e l'esposizione di informazioni fondamentali per conoscere alcune lingue. In diverse classi le attività del progetto IRIS sono state collegate alla giornata delle lingue, il 21 febbraio. In quell'occasione gli alunni hanno esposto alla classe pensieri e parole nelle lingue di origine. Molti hanno anche discusso e riflettuto rispetto alla relazione tra l'italiano e i dialetti e tra l'italiano e le altre lingue; con l'attività *La giornata di Mario*, per esempio, scoprendo quanti prestiti linguistici esistono nell'italiano corrente, parole talmente presenti nel quotidiano da non essere nemmeno più percepite come provenienti dall'esterno.

Prestiti linguistici La giornata di Mario

Mattino

Mario si sveglia, va alla toilette poi fa una doccia con lo shampoo. Dopo la doccia si accorge che ha dimenticato il tutù per le lezioni di hip hop al bar, allora si infila i jeans e va col taxi a recuperarlo. Per tornare a casa prende il bus. Ordina un breakfast su Just eat ma, per sbaglio, sporca la moquette.

Prima di andare in ufficio manda una Email con lo smartphone a sua figlia che tiene il computer nel garage con lo skateboard. Sua figlia gli risponde subito.

Mario esce per comprare lo snack da consumare in ufficio ma, prima, si ferma in un negozio e acquista un golf e un foulard. Poi, prima di ordinare del sushi per pranzo si fa un selfie e uno storie con il tablet che posta su Instagram per i suoi followers e lo manda anche su WhatsApp ai suoi amici. È molto elegante con lo smoking. È stato molto indeciso se andare in ufficio con la Porche, la Mini Couper o lo Scooter, alla fine ha scelto la BMW di sua figlia. Si accorge di aver sbagliato parcheggio perché vede un cartello con su scritto "No Parking". Va in un altro parcheggio e, quando arriva, vede scritto "No Smoking". Quando arriva in ufficio vede un peluche e un poster: scopre che un suo collega gli ha fatto uno scherzo, si appunta sul post it la password del suo nuovo computer Apple, nel week-end deve andare a vedere il film di Superman con sua nipote. Dopo il film la accompagnerà al Burger King o al McDonald's, o al Kebab. Dopo la porterà al Buning jumping. Si ricorda che deve andare da Games Stop a comprare un videogame per il birthday di suo cugino. Come al solito, prima di incominciare il suo service si prepara un hot dog sperando di realizzare il suo dream team andando a vedere il DJ Marshmello.

Pomeriggio

Dopo aver preso il cocktail va a prendersi un kebab ma si macchia il gilet, così si dirige verso la toilette e si pulisce con l'Amuchina. Si ricorda che deve andare al supermarket a prendere una baguette, dello speck, del Philadelphia, una melanzana e dei nuggets con il kerry e ketchup. Appena finisce va verso la BMW di sua figlia, ma si accorge di non aver preso i marshmello per sua sorella Juliette. Tomando al supermarket prende anche i Cocopops, del Nesquik, un puzzle e un peluches, passando anche a prendere

Con l'attività "La giornata di Mario" gli alunni sono invitati a raccontare la giornata di un ipotetico personaggio, Mario, inserendo quanto più possibile termini che vengono da altre lingue ma che sono diffusamente usati in italiano. La classe è divisa in tre gruppi e a ogni gruppo è assegnato un periodo della giornata, mattino, pomeriggio e sera.

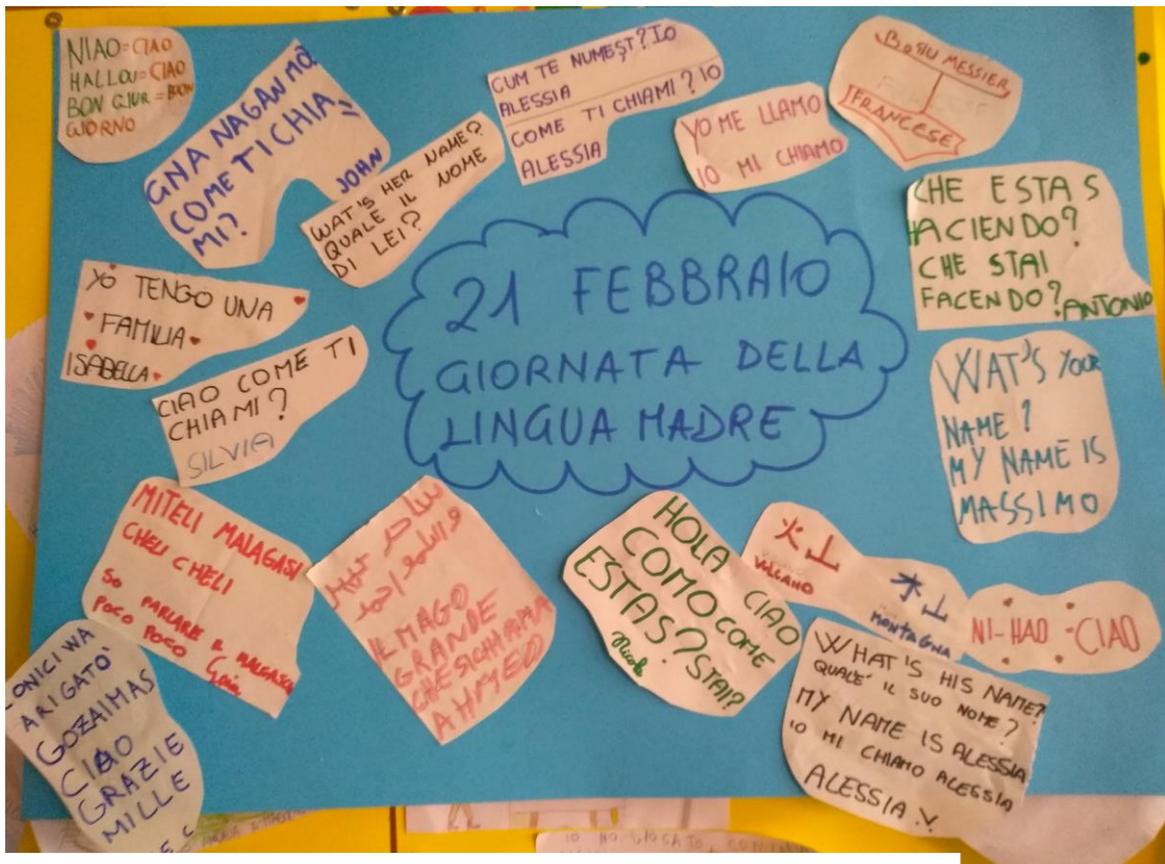
CLASSE 1° SECONDARIA, I. C. DI
VONA – SPERI,

DOCENTE FLORENZA TEDESCHI



In quante lingue sappiamo scrivere la parola "cuore"? E il cane, qual è la parola che lo identifica in tutte le nostre lingue di classe?

CLASSE 4° PRIMARIA, I. C. CIRESOLA, DOCENTE MARIA CRISTINA MECENERO



Poster per la giornata della lingua madre

CLASSE 3° PRIMARIA, I. C. PERASSO, DOCENTE CRISTIANA NIGRO

Osservare i cambiamenti

Pur nel breve periodo di tempo durante il quale si è realizzato il percorso di sperimentazione è stato possibile osservare come l'azione consapevole su questi temi può indurre cambiamenti e evoluzioni negli alunni. I docenti segnalano che le classi coinvolte hanno sviluppato una maggior curiosità verso i fenomeni linguistici e verso tutte le lingue con le quali sono in contatto.

Le attività proposte, secondo l'insegnante d'inglese con cui mi sono confrontata, hanno dato nuovo impulso anche allo studio della lingua inglese. La necessità di tradurre per farsi capire ha stimolato la curiosità degli alunni anche riguardo alla riflessione linguistica: sono state fatte interessanti riflessioni sulle parti del discorso, alcune delle quali non esistono in altre lingue, o sulle diverse modalità di costruzione della frase. (CN)

Il gruppo classe si è mostrato molto interessato a conoscere le lingue dei compagni, tanto che, durante gli intervalli e le lezioni di musica, gli alunni si sono organizzati in lezioni di canto di canzoni nelle diverse lingue della classe. (CP)

L'attività che ha dato a mio avviso i risultati più interessanti è stata quella dell'autobiografia linguistica disegnata. La consegna è stata quella di disegnarsi inserendo nella propria immagine le lingue parlate (e raccontate nell'intervista reciproca), in punti significativi, utilizzando segni e colori per indicarle; l'ultimo passaggio è stato quello di motivare brevemente per iscritto quanto disegnato. I bambini, contrariamente a quanto da me preventivato, hanno realizzato delle silhouette significative, argomentando anche le scelte effettuate in modo efficace. Ho visto lavorare i bambini con impegno, prendendosi cura del proprio elaborato, aspetto invece piuttosto carente nella quotidianità delle attività didattiche. (SS)

Oltre all'interesse verso le lingue i docenti segnalano anche dei cambiamenti sul piano delle relazioni in classe, in particolare una maggior inclusione degli alunni di provenienza linguistica differente dall'italiano. Sul piano dell'identità personale bambini e ragazzi sono stati aiutati a dare uno spazio, nelle loro storie, alle lingue di famiglia e a riflettere su quanto il luogo in cui si cresce ci determini. E' possibile poi che queste attività siano state, per alcuni alunni, occasioni preziose per mettere ordine nella propria esperienza e assegnare uno spazio alle proprie diverse lingue, nel cuore, nella testa e nella pancia, come ci dicono in modo fresco e diretto le loro autobiografie disegnate.

Il maggior cambiamento che ho notato riguarda l'alunno cinese che fa parte della mia classe fin dalla prima: l'arrivo di un suo connazionale lo ha messo inevitabilmente al centro dell'attenzione perché spesso sia gli insegnanti sia i compagni ricorrono al suo aiuto per tradurre. Se all'inizio interveniva solo quando gli veniva richiesto e sembrava un po' restio e timoroso, adesso si colloca spontaneamente accanto al compagno e lo aiuta. Questo ruolo lo ha reso più sicuro di sé e consapevole del fatto che il suo bilinguismo è qualcosa di speciale ed importante. Anche un'alunna arabofona, piuttosto timida e riservata, ultimamente interviene nelle conversazioni facendo riferimento ad aspetti della sua lingua, mentre in passato faceva più frequentemente commenti critici sul suo paese d'origine. (CN)

Nella presentazione della silhouette al grande gruppo i bambini con competenze linguistiche in lingua 1 e lingua 2 hanno suscitato l'ammirazione e lo spirito emulativo dei bambini che

*possedevano la competenza in una sola lingua, guadagnando prestigio agli occhi dei compagni.
(MC MPF)*

Infine, anche per ciò che li riguarda individualmente, i docenti segnalano di aver acquisito nel percorso maggiori informazioni e consapevolezza come anche il desiderio di approfondire e di riproporre in modo organico le attività con le classi future.

Grazie alla scrittura dell'autobiografia: messa a fuoco del valore delle lingue che ho frequentato, del mio bilinguismo (italiano-milanese), senso di rappacificamento verso sapere/non sapere una lingua. (MCM)

Desiderio di conoscere meglio i meccanismi di funzionamento, cioè alcuni elementi base della grammatica delle lingue che parlano alunne e alunni della mia classe (MCM)

Il percorso fatto inizialmente su me stessa è stato un utile punto di partenza per conoscermi meglio, come donna e come insegnante. Come insegnante, mi ha fatto riflettere sull'importanza di conoscere le storie linguistiche dei propri studenti. Sarebbe molto utile, secondo me, proporre un percorso del genere in una prima media. Permetterebbe a tutti di conoscersi meglio e di creare un gruppo-classe più unito. (EP)

Ciò che nomini, esiste: con le bambine e i bambini saperlo e praticarlo è dirompente per le possibilità date ai loro destini di girarsi verso orizzonti impensati, diversi da quello che storie personali, culturali, istituzionali tenterebbero di iscrivere per loro. (MCM)

PLURILINGUISMO E NARRAZIONE DI SÉ.

La sperimentazione nelle scuole di Pavia

Cristina Fraccaro

L'autobiografia linguistica, ovvero la narrazione di sé a partire dal proprio rapporto con le lingue, nella scuola si configura come una buona pratica ai fini dell'inclusione, un percorso di conoscenza di sé e dell'altro e, contestualmente, uno strumento didattico.

Anche la sperimentazione condotta a Pavia nell'ambito di IRIS ne dà prova: gli esiti dei percorsi di ricerca-azione sono stati positivi, con il raggiungimento, in generale, degli obiettivi prefissati per gli alunni: la consapevolezza del proprio plurilinguismo e di quello del gruppo classe, il recepire ogni lingua – intesa nell'accezione più vasta del termine, e quindi inclusiva dei dialetti – di pari “valore” rispetto alle altre; la conoscenza di sé e dell'altro; la capacità di narrarsi, anche a livelli minimi e non necessariamente attraverso il linguaggio verbale, ma anche attraverso il codice del disegno o altro.

In relazione a tali obiettivi, IRIS ha individuato i due nuclei tematici imprescindibili e fondanti del percorso da sperimentare in classe, ovvero la ricognizione delle lingue - del singolo e del gruppo - e l'avvio all'autobiografia.

Già di per sé l'elicitazione delle lingue degli alunni - conosciute o di contatto o altro - ha innescato la curiosità verso le lingue altre, nei loro segni e suoni, e ha indotto la pratica narrativa; ha promosso il senso di appartenenza al gruppo dei pari - dove tutti sono uguali in quanto immersi inevitabilmente nella lingua - ma anche quello della propria unicità, legata al proprio plurilinguismo, che si può definire “unico e irripetibile”, non certo solo per i livelli diversi delle abilità linguistiche in uno o più idiomi, quanto perché esso è un mondo linguistico che significa – porta il segno, rivela e riflette – il mondo stesso dell'individuo, con la sua storia, le emozioni, la percezione e visione del sé, dell'altro da sé, del reale.

Per la conduzione della sperimentazione, IRIS ha messo a disposizione dei docenti sia una serie di proposte operative utili per il citato percorso di ricognizione e narrazione delle lingue, sia, al fine di implementare l'esperienza, altre attività dedicate *all'éveil aux langues*, alla sensibilizzazione ed educazione alla lingua.

In diversi casi gli insegnanti non hanno adottato “alla lettera” queste proposte operative, ma hanno fatto riferimento ad esse come ad uno spunto, a un modello suscettibile di variazioni: hanno spesso ideato attività simili mantenendo naturalmente gli obiettivi prefissati, a garanzia della validità della sperimentazione. Questa iniziativa dei docenti si lega a due fattori: da un lato la volontà di far tesoro di idee e proposte scaturite in itinere dagli alunni, dall'altro l'opportunità di declinare le attività all'interno di un percorso didattico curricolare, ricalibrando e modificando le proposte ai fini di una maggiore efficacia dell'intera esperienza.

Esiti positivi del percorso sono anche le ricadute in termini di inclusione e apprendimento. Il valore che viene attribuito ad ogni alunno, grazie al riconoscimento del suo mondo “svelato” dalle lingue/culture, crea nuovi punti di vista dei pari e dinamiche relazionali che innescano processi inclusivi, preziosi per il gruppo. L’autostima, la curiosità, l’avvio alla metacognizione sono fattori che nell’alunno concorrono positivamente alla costruzione di un proficuo processo di apprendimento, non certo solo linguistico.

Attraverso l’autobiografia linguistica possono affiorare anche vissuti dolorosi o evidenziarsi fratture identitarie legate anche a migrazioni subite; la dichiarazione delle problematiche personali è il primo passo verso la soluzione delle stesse; per un paio di bambini coinvolti nella sperimentazione, la stessa narrazione di sé ha permesso di affrontare questioni, per fortuna non gravi, con soluzioni positive.

Gli sperimentatori hanno valutato anche le ricadute del percorso su se stessi come docenti; ne è emerso che, anche grazie all’elaborazione della propria autobiografia linguistica – avvenuta a monte dell’attività in classe – hanno saputo meglio “interpretare” ciò che gli alunni esprimevano attraverso il loro mondo linguistico, sapendosi mettere talvolta nei loro panni. Hanno appurato che la conoscenza più approfondita della classe giova nella pratica didattica quotidiana; in alcuni casi è nato il desiderio di ideare proposte didattiche e affrontare contenuti curriculari in modo innovativo. Non da ultimo, l’occasione di coinvolgere colleghi della classe, per lo svolgimento di alcune attività in relazione a diverse materie curriculari, ha offerto una buona occasione di confronto fra docenti.

La sperimentazione di IRIS a Pavia si è svolta in cinque classi (vedi oltre), un numero comunque sufficiente ai fini di un utile quadro di confronto con quello dei percorsi attuati contemporaneamente a Milano e nel milanese; il confronto, svoltosi anche in plenaria fra docenti, ha dimostrato la validità e l’opportunità dell’autobiografia linguistica nella scuola e ciò per me ha rappresentato un’utile ulteriore conferma dell’efficacia di questa pratica, sperimentata personalmente varie volte con le classi in passato⁵.

Il contesto

A Pavia la sperimentazione si è svolta nell’a.s. 2018-2019 in cinque classi: due quinte di primaria, due prime di secondaria di primo grado, una terza liceo linguistico.

Istituto Comprensivo di Via Acerbi (alunni di nazionalità non italiana 22%)

- Primaria 5B plesso A. Negri, Alessandra Rizzo, ambito linguistico.
- Primaria 5A plesso G. Pascoli, Lorena Gobetti, ambito linguistico, Nancy Lo Stimolo, ambito matematico.
- Secondaria di Primo grado 1B, plesso Boezio, Marta Rubini, lettere; Assunta Benedetto, scienze, Elisabetta Freddi, inglese, Paola Santino, arte.
- Secondaria di Primo grado 1C, plesso Boezio, Sara D’Arienzo, lettere, Laura Allegrucci, inglese, Paola Santino, arte.

⁵ FRACCARO C., (2016), *Proposte operative per l’Autobiografia linguistica negli istituti di istruzione secondaria di primo grado*, in *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, a cura di G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori, Milano, Franco Angeli, pp. 192- 201

In media nelle quattro classi: condizioni socio-economiche medie delle famiglie italiane, medio-basse delle famiglie straniere. Media alunni non italiani, di prima e seconda generazione, per classe 8; nazionalità presenti 11.

- Liceo linguistico Adelaide Cairoli, 3FL, (Luca Pirola, lingua e letteratura italiana, Tiziana Gislimberti, lingua e letteratura tedesca.) (resoconto della sperimentazione a conclusione del testo)

Della sperimentazione nell'Istituto Comprensivo fornisco un quadro, con alcune delle attività più significative per i docenti, a partire dai quattro "temi operativi" che hanno impegnato gli alunni - ovvero ricognizione delle lingue, conoscenza di sé e dell'altro, interesse per le lingue altre, narrazione - fermo restando che tali temi si legano e compenetrano strettamente, tanto che per l'articolazione dei percorsi gli insegnanti hanno potuto agire in libertà, senza restrizioni per quanto attiene: la scelta e la sequenza delle attività, la durata dei percorsi. Alla primaria la durata media è stata di 12 ore (per vincoli della programmazione della classe quinta; le docenti proporrebbero il percorso già a partire dalla quarta), alla secondaria di 25 ore, grazie anche alla possibilità di coinvolgere più colleghi, di intrecciare il percorso con i curricoli disciplinari, di svolgere attività di scrittura con l'autobiografia linguistica.

La ricognizione delle lingue del singolo e del gruppo

Brainstorming iniziale con un input generico su quante sono le lingue conosciute o presenti nella classe, dialetti compresi; il focus sulla quantità e l'enumerazione sono stimolanti in sé: si fa attenzione alle caratteristiche dei pari, si citano le L1 degli altri o le lingue con cui si ha anche solo un semplice contatto, come qualche parola sentita da un amico.

Il solo nominare attribuisce senso e legittima tutte le lingue come pari: siamo in un mondo altro da quello dove il punto di vista sovrastrutturato della spendibilità sociale della lingua stabilisce una gerarchia fra i vari idiomi.

Vi è stupore ed entusiasmo, anche nei docenti, per l'elevato numero di lingue citate. Mai nulla di tutto ciò era stato esplicitato

In tutto l'IC la quantità di lingue (media di 22 per classe fra italiano, dialetti, L1, LS studiate; media di 6 alunni con competenza effettiva in L1) desta stupore anche nelle attività più specifiche per la ricognizione, ad esempio *il giardino delle lingue* o *il mare di lingue* (nelle 2 quinte primaria), costruiti come sommatoria di elementi, qui vegetali o marini, che riportano le lingue di ciascun alunno; l'attività concreta con i colori concentra il singolo sulle proprie lingue, il suo plurilinguismo è materializzato ed è parte imprescindibile dell'insieme; ognuno ha letteralmente la visibilità di protagonista pari agli altri.

Nella 1B della secondaria si costruisce con entusiasmo una valigia: foderata con cartoline da vari luoghi, contiene un vestito per ogni alunno, con scritti i nomi delle sue lingue; ci si ricollega sia alla metafora del nuovo viaggio iniziato con la scuola secondaria, sia allo studio curricolare del viaggio di Ulisse, con tutta la sua pregnanza simbolica. Si fa strada l'idea che le lingue sono parte strutturale del nostro bagaglio identitario, con cui siamo chiamati a viaggiare nella vita. C'è chi sui vestiti scrive anche le lingue dei compagni che sente o che vuole vicini, come parte della propria vita. La valigia

starà in aula tutto l'anno, riferimento per una classe che si sentirà via via più "gruppo", incrementando le conoscenze reciproche.

Durante le attività di ricognizione emerge curiosità nei confronti di chi possiede più lingue, per chi sa qualcosa di più, di diverso, di speciale. Viene riconosciuta la competenza linguistica, ma non attraverso "misurazioni" scolastiche. Qualcuno che si sentiva da meno o che altri recepiscono come da meno, secondo il parametro dei "saperi scolastici", verrà via via considerato con sguardo diverso - attestano i docenti - anche grazie alle attività sulla conoscenza delle lingue altre (vedi oltre).



La valigia delle lingue

CLASSE 1° SECONDARIA, SCUOLA BOEZIO, DOCENTE MARTA RUBINI

Conoscenza e scoperta di sé

La mappa delle lingue presenti in famiglia, in cui l'alunno indica graficamente in che lingue si rapporta con gli altri in casa, è un momento di riflessione su di sé strutturata e circoscritta all'ambito identitario/culturale per antonomasia. In alcuni casi gli alunni sono stati stimolati a pensare anche a più generazioni precedenti (una attività specifica per questo, ovvero l'albero genealogico delle lingue, si è svolta nella 1B di secondaria). Si è rilevato nelle due classi di primaria il mantenimento delle L1 non italiane in casa; nella 1C di secondaria sono invece molti i ragazzi che stanno perdendo la L1. Il percorso IRIS ha portato gli alunni verso la consapevolezza del valore delle L1 e i docenti si sono ripropongono di coinvolgere al proposito le famiglie.

In tutte le classi è stata svolta l'attività individuale della *silhouette des langues*, che ha ampliato la riflessione su di sé e le lingue attraverso la rappresentazione simbolica del proprio mondo linguistico - si collegano le varie lingue, usando anche i colori, alle parti del proprio corpo disegnato sotto forma di sagoma. I docenti hanno scelto questa attività forti del fatto di averla fatta loro stessi - e di averne conosciuto l'efficacia - prima del percorso in classe. Il "salto" rispetto ad una prima ricognizione delle proprie lingue è notevole, proprio grazie alla pregnanza simbolica delle parti del corpo; affiorano notazioni su livelli di competenza linguistica, abilità in produzione e ricezione, sull'apprendimento, sul desiderio di imparare altre lingue, sul saper fare con le lingue, sull'utilità delle lingue, emozioni positive o negative per le lingue; componenti affettive, vissuti personali, relazioni, nostalgie, privazioni, successi, ma anche desideri, sogni, proiezioni nel futuro. Uno sguardo allargato sulla propria persona, nella vita pratica ed interiore, che per molti ha significato scoprire cose nuove di sé o anche manifestare le proprie contraddizioni. L'attività è stata svolta con divertimento e di buon grado, anche in casi delicati come quello di M. della Guinea Conacri (primaria), che ricorda i genitori lontani.

Il francese è la mia madre lingua quando penso in francese mi ricorda mio () ci parlavo sempre.*

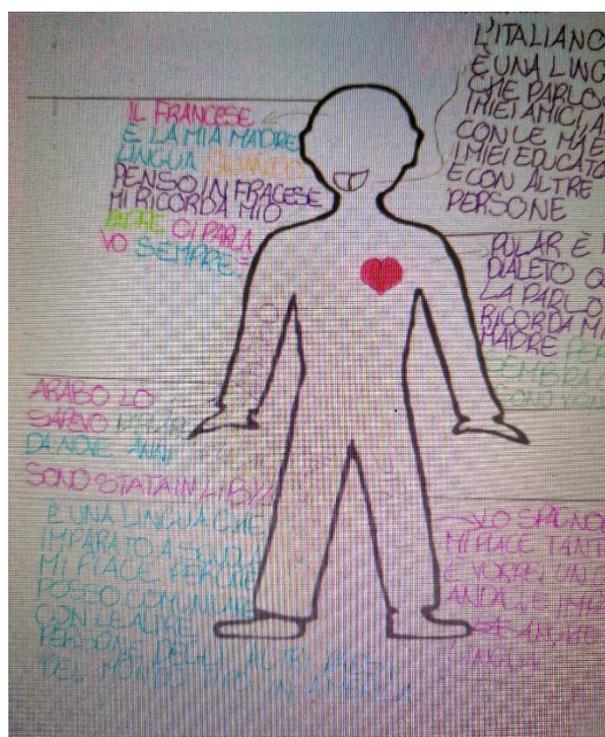
Arabo lo sapevo parlare da nove anni sono stata in Libia.

L'inglese è una lingua che imparato a scuola mi piace perché posso comunicare con le altre persone degli altri paesi del mondo tipo America.

L'italiano è una lingua che parlo con i miei amici, anche con la maestre i miei educatori e con altre persone.

Pular è il dialeto que la parlo mi ricorda mia madre perché mi sembra che ci sono vicino.

Lo spagnolo mi piace tanto e vorrei un giorno andaci e imparare anche la lingua.



... e conoscenza e scoperta dell'altro

La spiegazione della propria *silhouette* in plenaria è stata una narrazione che ha evidenziato l'identità complessa di ciascuno, ma anche la visione non monolitica delle singole lingue; ha portato ad una conoscenza reciproca più approfondita. La condivisione non era obbligatoria, ma è stata fatta volentieri da tutti, ormai molto coinvolti dal percorso IRIS e aperti all'espressione di sé; una neoarrivata cinese di primaria ha usato come portavoce una compagna, con cui comunica attraverso un loro codice misto di segni, parole, intese. Molti si sono scoperti accomunati da vissuti simili, passioni, interessi, emozioni per le lingue o per cose, persone, luoghi legati alle lingue. La vita, grazie alle lingue, finalmente è entrata a scuola.

Aumenta la consapevolezza che siamo immersi costantemente nelle lingue, che esse accompagnano la nostra realtà in ogni settore della vita, che il plurilinguismo riguarda tutti.

La *silhouette* è stata utilissima ai docenti per conoscere gli alunni, ma anche viceversa: in 1C di secondaria la prof. di Lettere è stata chiamata a condividere la sua, e ciò in continuità con la scelta consueta della docente di mettere in gioco i propri tratti di vita/lingue a favore del lavoro in classe.

Una attività per la conoscenza dell'altro, molto apprezzata dai ragazzi (1B di secondaria), è stata quella delle interviste reciproche, poi condivise in una riflessione in plenaria.

Interesse per le lingue altre

- ✓ *Segni, suoni, parole, strutture delle lingue altre.*

In tutte le classi vi è stata occasione per diversi alunni con una L1 straniera di mostrarne e/o insegnarne al gruppo parole, segni, suoni, anche con attività di prova di scrittura e pronuncia per tutti. Tanti sono usciti dall'ombra che li oscurava come "scolasticamente" poco interessanti. Tutti hanno voluto insegnare qualcosa, come in 1B di secondaria, dove hanno preparato "mini lessons", talvolta ricorrendo all'aiuto dei genitori. Oltre alla curiosità e al divertimento nel contatto con lingue diverse, le attività di questo tipo hanno portato molti a mettersi nei panni dei compagni in relazione all'apprendimento di una nuova lingua. Soprattutto per i casi di distanza culturale elevata, è emersa la consapevolezza del gran lavoro e dell'abilità dei compagni nell'imparare l'italiano.

Un'altra attività per conoscere tratti di altre lingue, apprezzata anche per l'uso di mezzi informatici (5 A primaria), è stata *Dammi tre parole*, che ha permesso di visualizzare entro sagome di animali o oggetti le parole che in varie lingue definiscono tali elementi.

Là dove la conoscenza di lingue altre ha interessato anche parole e brevi strutture si è creata l'occasione per una minima analisi contrastiva che ha volutamente coinvolto le LS e suscitato riflessioni utili poi sfruttate per la didattica della lingua in generale.

- ✓ *Le lingue altre nella nostra.*

Una attività ludica scelta (5/A primaria) per sensibilizzare alla lingua come "organismo vivente", che accoglie/trasforma parole di altre lingue, è stata quella della gara dei prestiti linguistici (*La giornata di Mario*), in cui a gruppi si cerca il numero più alto di prestiti, in questo caso inglesi nell'italiano, per raccontare la giornata di un personaggio immaginario.



“Dammi tre parole”

CLASSE 5° PRIMARIA, SCUOLA
PASCOLI

DOCENTE NANCY LO STIMOLO

La narrazione

Le attività citate hanno in misura variabile comportato utilmente una narrazione di lingue/mondi personali a sé stessi e agli altri. Nella secondaria si è aggiunta la narrazione più strutturata scritta, anche contestualmente alla didattica della produzione testuale. Elaborata a percorso già ampiamente avviato, la scrittura è stata proposta con input e modalità diverse. In 1B è stato un ripercorrere, arricchire e completare con la parola scritta ciò che era già emerso. L'attività individuale, "intima", ha fatto emergere vissuti personali non altrimenti ancora esplicitati o visioni più approfondite della propria L1 (chi scrive fiero *“poi l'indiano è una lingua difficile”* ma anche *“un po' inutile ... poi mi serve solo in India e non ci vado sempre”*). Interessante il percorso della 1C: la prof. di lettere aveva scelto di stimolare la classe con la condivisione della propria autobiografia linguistica, caratterizzata da immagini pregnanti che riflettono la sua persona e il suo mondo linguistico significativo; ha proposto ai ragazzi di elaborare un disegno che illustrasse il rapporto di ciascuno con la lingua e la propria storia. La consegna è stata interpretata in modo differente: sia come racconto di un'esperienza linguistica, sia come creazione di un'icona polisemantica; ad essere costante è stato l'elemento autobiografico: ogni disegno ha in qualche modo espresso un legame tra il soggetto e il suo sistema linguistico. Poi si è passati alla scrittura di sé. Gli alunni sono stati lasciati liberi di scegliere per così dire il genere testuale; qualcuno ha raccontato una propria esperienza di vita legata alla lingua, altri hanno inventato favole o miti, altri fiabe in cui il protagonista supera ostacoli che sono prove di tipo linguistico, con una morale finale che esalta il valore della lingua, il tutto con un utile aggancio curricolare e una potente ricaduta didattica e personale.

Il legame dei testi con i disegni è sottile e molto personale.



La lingua cambia nel tempo



Due mondi diversi

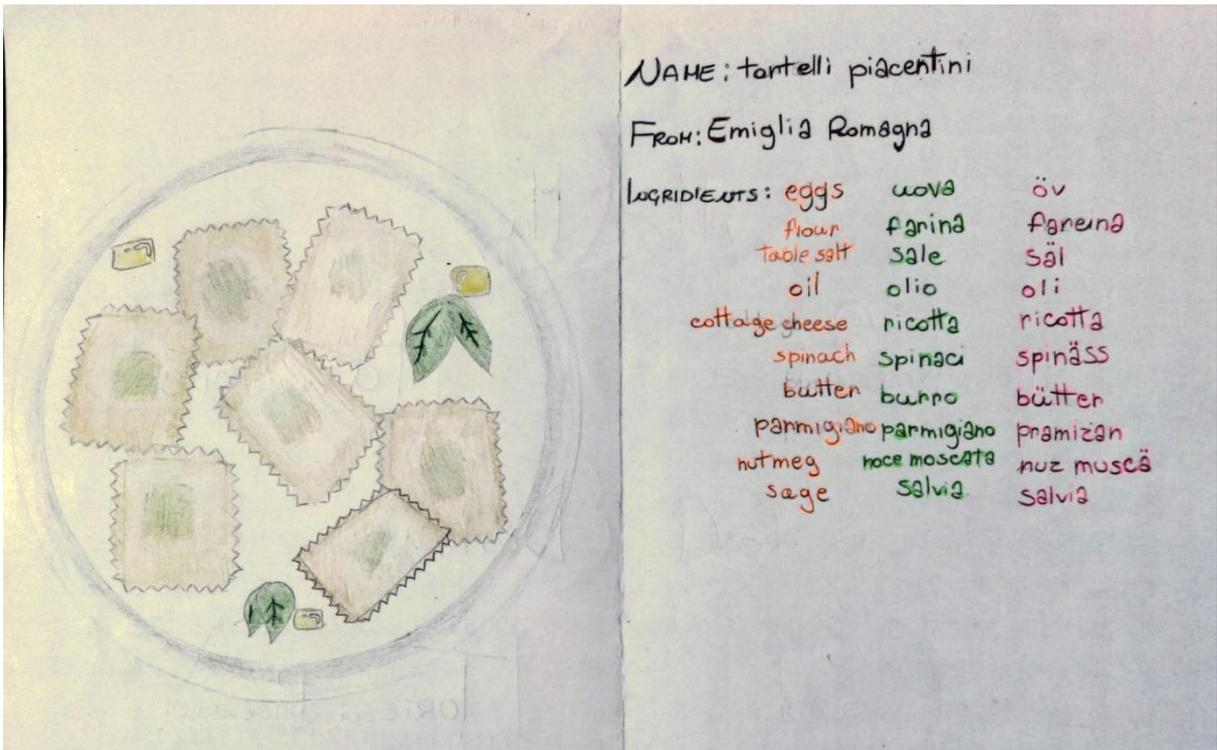
CLASSE 1° SECONDARIA, SCUOLA
BOEZIO

DOCENTI SARA D'ARIENZO,

PAOLA SANTINO

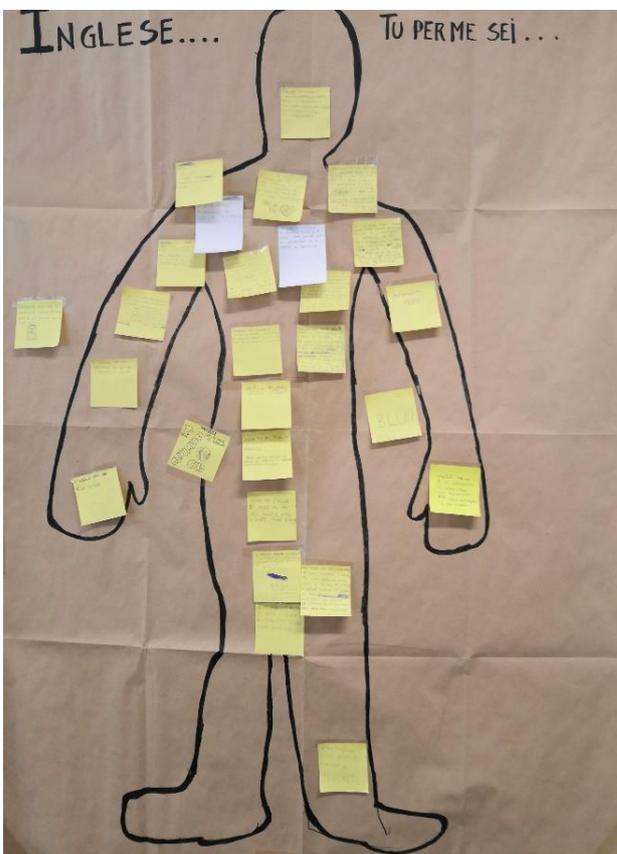
Il coinvolgimento dei colleghi

Nei percorsi della secondaria le insegnanti di lettere hanno coinvolto utilmente in collaborazioni docenti di varie discipline, per riflettere su lingue e culture sotto vari aspetti. Oltre all'insegnamento pratico di arte contestuale all'elaborazione di disegni, vi sono state ad esempio lezioni di scienza sull'alimentazione (1B) a partire dai piatti tipici di culture varie, di cui tutti hanno imparato i nomi; con l'insegnante di inglese gli alunni hanno poi scritto ingredienti e ricette in inglese, L1, dialetti presenti nella classe. In 1C la docente di inglese ha approfondito il rapporto dei ragazzi con questa lingua di studio, simboleggiata da una sagoma umana a dimensioni reali su cui gli alunni appendevano post-it anonimi poi condivisi; alla docente è stato utile, anche per rinnovare la didattica, conoscere la visione dei ragazzi sull'intreccio fra l'inglese nella loro vita e l'inglese a scuola.



Gli ingredienti multilingue dei tortelli piacentini

CLASSE 1° SECONDARIA, SCUOLA BOEZIO, DOCENTE ELISABETTA FREDDI



Tu per me sei osceno perché è una lingua difficile e per ogni parola c'è un'irregolarità. La sopporto perché c'è Harry Potter.

L'inglese per me è la musica.

Buckingham Palace

Secondo me l'inglese fa pensare agli amici, al giallo, pallavolo, compagni di classe.

... una volta imparata serve a fare un sacco di cose: viaggi, lavoro, conoscenze.

... è come l'amicizia cioè una cosa che si incontra e si porta a termine.

CLASSE 1° SECONDARIA, SCUOLA BOEZIO

DOCENTE LAURA ALLEGRUCCI

Il parere dei ragazzi

La positività del percorso è stata espressa in itinere dai ragazzi sia attraverso una partecipazione intensa, sia con osservazioni (in 1B di secondaria è stato anche somministrato un questionario) che confermano ai docenti il raggiungimento degli obiettivi. L'entusiasmo si è manifestato anche quando "è girata la voce di Iris" e ragazzi di altre classi hanno chiesto come mai non si facesse questo percorso anche da loro. Alcuni alunni che hanno partecipato a IRIS nella quinta primaria sono ora in prima secondaria nell'IC; quando noi professori abbiamo comunicato che a Milano in ottobre si sarebbe parlato di IRIS, hanno condiviso volentieri la loro esperienza con i compagni, incuriositi e già pronti ad elencare le proprie lingue.

L'esperienza in una classe di Liceo linguistico.

(Liceo Linguistico Adelaide Cairoli, Pavia; classe 3° FL; docenti Luca Pirola, lingua e letteratura italiana, Tiziana Gislimberti, lingua e letteratura tedesca).

La classe è composta da 23 alunni di cui 4 di origine straniera (cinese, eritrea, polacca, greca) con competenze in italiano già consolidate; il gruppo ha definito i quattro alunni "fortunati", più ricchi in virtù della loro L1, che essi stessi riconoscono come lingua/cultura fondante della propria identità personale. I docenti rilevano che gli alunni grazie al loro corso di studi erano consapevoli del fatto che la lingua è portatrice di cultura ed hanno pertanto con facilità attribuito pari prestigio alle lingue presenti in classe. La riflessione personale sul proprio plurilinguismo è avvenuta attraverso l'intervista reciproca a coppia e il disegno della *silhouette*, poi spiegata a un compagno, attività, queste, propedeutiche alla stesura della propria autobiografia linguistica. "Per chiarire la struttura e i contenuti di un'autobiografia linguistica "è stato fornito come esempio una autobiografia linguistica di una docente "modello volutamente alto rispetto alle competenze di redazione e di riflessione personale degli studenti, in modo da stimolarli a conseguire un obiettivo non banale". Nei testi degli alunni si è riscontrata "una certa oggettività nella considerazione delle lingue personali. Gli alunni si sono spesso ritratti come studenti di lingua piuttosto che riferire le proprie esperienze linguistiche a situazioni di crescita o di relazione personale". Il percorso ha previsto la conoscenza di elementi di base delle L1 attraverso l'analisi contrastiva con le lingue studiate, soprattutto il tedesco. Vi è stata inoltre la redazione di un testo in tedesco sul rapporto con le lingue studiate al liceo.

Agli insegnanti "l'adesione al progetto è apparsa un interessante momento di acquisizione di consapevolezza della varietà e della conseguente ricchezza linguistica della classe", fermo restando che su tale tema i docenti lavorano di prassi dato il tipo di liceo; ritengono l'obiettivo raggiunto.