



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

*“La mia lingua è tornata in Sri Lanka”:
autobiografie linguistiche in italiano L2 tra i
bambini della scuola primaria*

Relatore
Prof. Elena Maria Duso

Laureanda
Veronica Camaioni
n° matr.1177568/ LMFIM

Anno Accademico 2022 / 2023

A tutti i miei bambini

SOMMARIO

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I: I DATI	7
1.1. I dati in Italia.....	7
1.2. A cosa sono dovute queste differenze?.....	13
1.3. Il vantaggio bilingue	14
1.4. I rischi	16
1.5. Conclusioni	18
CAPITOLO II: L’AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA.....	19
2.2. La cultura italiana	19
2.3. Produrre politiche inclusive: le normative.....	21
2.4. Sviluppare pratiche inclusive: le linee guida	25
2.5.1. L’autobiografia linguistica nella storia.....	30
2.5.2. L’autobiografia come pratica didattica	31
2.5.3. L’autobiografia linguistica come pratica didattica	34
2.5.4. L’autobiografia linguistica nella scuola primaria	38
2.6. Il progetto alla Scuola della Pace.....	42
CAPITOLO III: IL PROGETTO.....	45
3.1. La scuola della Pace.....	45
3.2. La ricerca	49
3.2.2. L’insegnante	50
3.2.3. I bambini.....	50
3.3. IL DIARIO.....	53
3.4. Osservazioni finali	90
3.5. Esempio di Unità Didattica.....	92

Unità didattica di apprendimento.....	93
CONCLUSIONE	100
RINGRAZIAMENTI.....	102
Bibliografia:	103

INTRODUZIONE

È da cinquant'anni che sappiamo che la scuola è politica. I motivi sono scritti nell'articolo 3 della nostra Costituzione che affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini. Non esiste, in Italia, un contesto che ha più possibilità di rimuovere tali ostacoli e di incrementare l'eguaglianza dei cittadini del presente e del futuro della scuola. Lo sapeva perfettamente Tullio de Mauro, che nel 1975 parlava della necessità di un'Educazione Linguistica Democratica, lo sapeva Don Milani, che, in una scuola inventata in una canonica senza nemmeno un paese, dava nuove possibilità ai ragazzi scartati da quella stessa scuola che li avrebbe dovuti accogliere, lo sapeva Mario Lodi, che grazie all'ascolto dei suoi studenti costruiva insieme a loro una vera comunità, dove i bambini imparavano con l'esperienza i principi della democrazia.

Eppure, la scuola resta ancora solcata da profonde disuguaglianze, sia di risultati sia di condizioni: c'è differenza tra le scuole del sud e del nord Italia, tra quelle pubbliche e quelle private, tra i licei e gli istituti tecnici, tra le scuole di provincia e di città, e all'interno delle stesse scuole sono evidenti le disparità tra studenti di strati sociali alti o bassi, con più o meno risorse e tra studenti italiani e stranieri.

Allo stesso tempo, pare che la scuola sia il territorio per eccellenza dell'uniformità, del livellamento in nome di una ricerca costante di una parità impossibile da raggiungere: ecco quindi gli stessi programmi per tutti i ragazzi, gli stessi strumenti di valutazione, gli stessi materiali, le stesse modalità di insegnamento, gli stessi traguardi per tutti. D'altronde, come si può diminuire la disparità se non rendendo tutti uguali? Quali possibili controindicazioni ci possono essere al trattare ogni singolo studente allo stesso modo? Il maestro per eccellenza della scuola italiana avrebbe risposto che "non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra disuguali"¹, e con ciò intendiamo che per raggiungere una vera e propria equità dobbiamo distribuire l'uguaglianza a coloro che partono da condizioni svantaggiate.

Uguaglianza e diversità diventano così due principi che devono e possono coesistere, anche nella scuola, anche nella società moderna che ci offre costanti sfide a

¹ Scuola di Barbiana 1968, p. 33.

cui rispondere. Ci sono molti modi in cui possiamo guardare alla scuola, i nostri sguardi possono adottare prospettive diverse e farci muovere di conseguenza, ma ci sono anche delle certezze dalle quali non possiamo prescindere: quando ci troviamo di fronte a una scuola primaria, luogo per eccellenza di incontro tra bambini di provenienze, di culture, di lingue e di mondi diversi dobbiamo ricordarci sempre che la società italiana assomiglierà sempre più alla composizione delle loro classi: ciò può piacere o meno, ma resta un dato di fatto. A noi, educatori, insegnanti presenti e futuri, resta la scelta di respingere questa realtà, e osservarla mentre impatta con la scuola e la società in modo inevitabile ma anche disorganizzato, caotico e a volte doloroso, oppure quella di attivarci per gestire e implementare il potenziale dell'incontro tra la scuola e tutto ciò che abbiamo sempre considerato diverso.

Il progetto di questa tesi nasce dalla consapevolezza di un doppio diritto che viene negato proprio agli studenti migranti o con famiglia migrante: da una parte, per i neoarrivati, c'è il rischio che l'insegnamento dell'italiano non sia efficace o che le metodologie didattiche utilizzate possano risultare non appropriate o sufficienti, lasciando così gli alunni, dai più piccoli ai più grandi, in una situazione di angosciosa incapacità di comunicare, spingendoli sempre più ai margini della classe, che diventerà in seguito la società. Dall'altra parte, c'è il diritto, non opposto ma complementare, di mantenere la propria lingua madre come mezzo di comunicazione familiare e come bagaglio personale e fare in modo che essa non subisca cristallizzazioni o arretramenti, ma anche di vederla inclusa e rappresentata all'interno della classe. In una situazione ideale, i bambini provenienti da famiglia migrante dovrebbero avere la possibilità di studiare sia l'italiano sia la lingua madre direttamente nella loro scuola e nel modo migliore possibile, proprio come accade per i bambini bilingui in italiano e in inglese. Non è solo un'utopia, ma il principio orientatore della didattica moderna fin dalla sua nascita: Comenio, nel 1600, esprimeva tale concetto tramite il motto *omnia, omnes, omnino*, ovvero insegnare tutto, a tutti, in modo completo.

Nel mio piccolo, ho pensato che si potesse partire da un lavoro di valorizzazione della lingua madre tra le classi della scuola primaria: così all'interno di un doposcuola che gestisco da alcuni anni, ho raccolto le voci dei bambini che parlano delle loro lingue, chi con orgoglio, chi con affetto, chi con confusione, chi con vergogna, chi con tristezza. Il titolo di questa tesi si riferisce a una frase di una bambina singalese arrivata

in Italia solo da qualche anno, che mi ha confidato di aver perso la sua lingua madre; quando le ho chiesto dove potesse essere andata secondo lei, mi ha risposto con “è tornata in Sri Lanka”. Il breve scambio racchiude in modo esaustivo la sensazione di straniamento e di allontanamento che molti bambini migranti, di prima o seconda generazione, possono sperimentare anche riguardo alla propria lingua. Ho lavorato, quindi, alla creazione di una serie di attività che potessero mettere in contatto i bambini con le proprie lingue, dando loro la possibilità di apprezzarle e anche di esserne orgogliosi. Quindi, durante la seconda parte dello scorso anno scolastico, le ho proposte ai bambini ogni settimana e ho registrato e catalogato i loro prodotti finali (disegni e cartelloni) e le loro spiegazioni. Tale progetto non è da intendersi come una ricerca scientifica, ma come un’attività didattica che possa far riflettere i bambini su un argomento, quello del rapporto con le loro lingue, che a scuola è ancora poco trattato.

Nel primo capitolo presento una serie di dati che riguardano la situazione delle scuole italiane e che fotografano lo svantaggio degli studenti migranti e con famiglia migrante, insieme ai rischi e ai vantaggi che può offrire il bilinguismo secondo gli studi.

Nel secondo mi dedico alle leggi e alle normative che riguardano gli studenti di madre lingua non italiana, e presento il tema dell’autobiografia linguistica, sia come genere letterario, sia come pratica didattica.

Nel terzo capitolo presento le attività che ho svolto con i bambini durante l’anno, indicando le fonti che le hanno ispirate, illustrando i prodotti dei bambini e documentando le loro reazioni e i risultati finali. Infine, nell’appendice, espongo un modello di Unità Didattica di Apprendimento basato sull’autobiografia linguistica per i bambini delle classi terze della scuola primaria, in modo tale da offrire la possibilità a ogni insegnante interessato di replicare le attività che ho proposto, nella speranza che questo percorso possa aiutare e sostenere nella crescita didattica quanti più bambini possibile.

CAPITOLO I: I DATI

Cosa intendiamo quando parliamo di alunni stranieri nelle scuole italiane? Innanzitutto, è una dicitura errata perché oggetto dei nostri studi sono anche gli studenti nati in Italia da famiglia straniera. Useremo quindi la locuzione “alunni con cittadinanza non italiana” (alunni CNI) o SFM ovvero Studenti con Famiglia Migrante, come vengono denominati in Cordin, 2014.

1.1. I DATI IN ITALIA

Gli SFM nell’anno scolastico 2020-2021, anno a cui ci riferiremo d’ora in poi, sono 865.388, includendo sia gli alunni cosiddetti di prima generazione, quindi nati all’estero, sia quelli di seconda generazione, ovvero nati in Italia. Gli studenti di seconda generazione sono il 66,7% del totale, ma in Veneto toccano punte del 72% degli SFM. Come possiamo vedere dal Grafico 1 gli SFM sono sempre aumentati dal 1986 fino al 2020, anno della pandemia di Covid 19, in cui si è registrata una diminuzione di 11.000 unità.

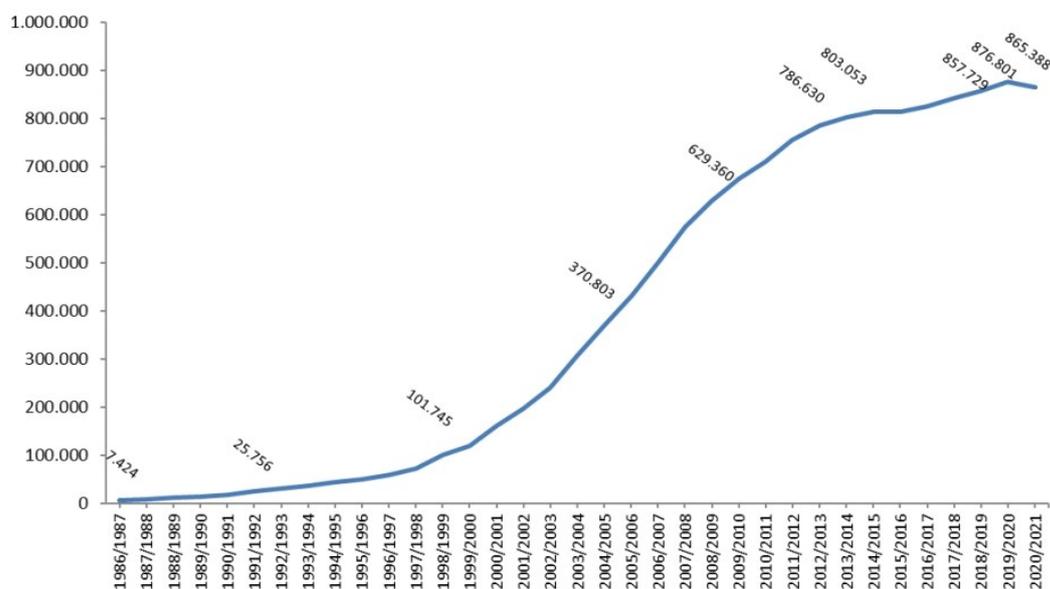


Figura 1– Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) - AA.SS. 1986/1987 - 2020/2021.

Nella scuola Primaria gli SFM raggiungono il 12% degli studenti totali a livello nazionale. Le percentuali scendono lievemente per la scuola Secondaria di I grado dove gli SFM sono il 10,8% del totale fino ad arrivare alla Scuola Secondaria di II grado dove rappresentano l'8% del totale. È importante tenere in considerazione che chiaramente gli SFM non sono ripartiti in modo omogeneo nel territorio, ma si concentrano in regioni come la Lombardia (dove arrivano a rappresentare il 25% del totale), l'Emilia-Romagna e il Veneto.

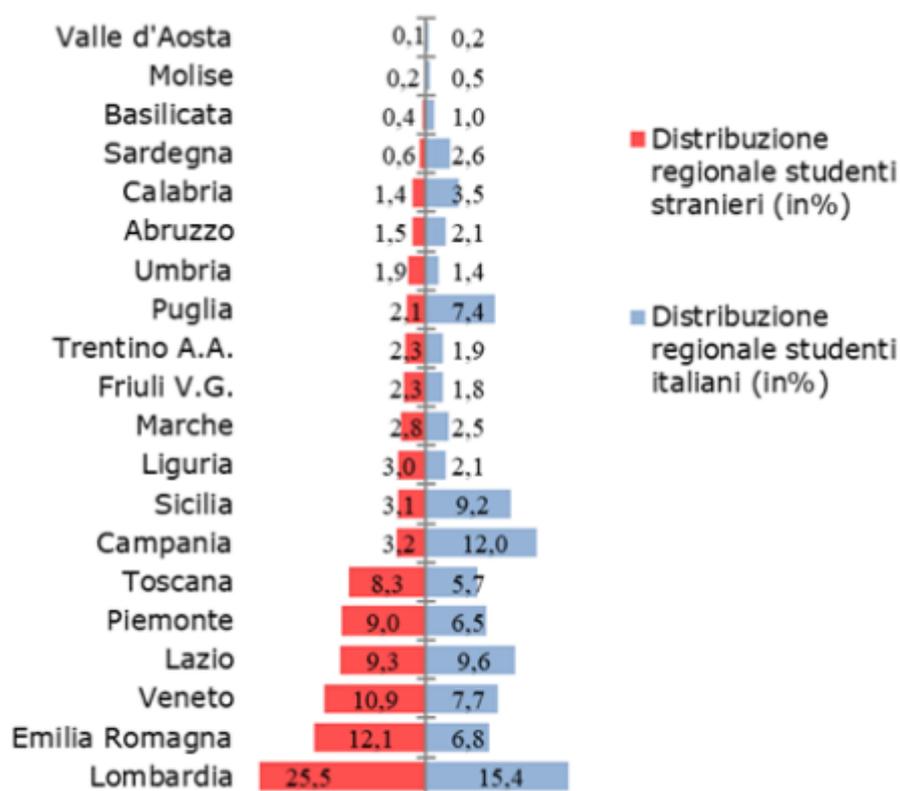


Figura 2- Composizione percentuale degli studenti per cittadinanza e regione – A.S. 2020/2021.

Quali sono i paesi d'origine degli studenti con retroterra migratorio? Secondo i dati dell'anno 2020-2021 il 17% proviene da Romania, il 13% dall'Albania, il 12% dal Marocco e il 6% dalla Cina. Nei primi tre posti di questa classifica (che comprende quasi il 50% di tutti gli SFM) troviamo quindi quattro paesi in cui si parlano quattro lingue diverse e non appartenenti alla stessa famiglia, due addirittura con un sistema di

scrittura diverso da quello latino. Questo dato sarà rilevante quando approfondiremo il rapporto tra le L1 degli studenti CNI e la L2 ovvero l'italiano.

A.S. 2020/2021			A.S. 2010/2011		
Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri	Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri
Romania	154.256	17,8	Romania	126.300	17,8
Albania	116.819	13,5	Albania	99.102	14,0
Marocco	109.401	12,6	Marocco	92.347	13,0
Cina	50.875	5,9	Cina	32.671	4,6
Egitto	31.298	3,6	Moldavia	20.575	2,9
India	29.482	3,4	India	20.531	2,9
Moldavia	25.562	3,0	Filippine	19.755	2,8
Filippine	24.655	2,8	Ecuador	19.524	2,7
Pakistan	22.547	2,6	Tunisia	18.193	2,6
Bangladesh	22.155	2,6	Ucraina	17.393	2,4
<i>Sub totale</i>	<i>587.050</i>	<i>67,8</i>	<i>Sub totale</i>	<i>466.391</i>	<i>65,7</i>
Altri paesi	278.338	32,2	Altri paesi	243.872	34,3
Totale	865.388	100,0	Totale	710.263	100,0

Figura 3- Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine (valori assoluti e percentuali).

La terza domanda che ci poniamo è: qual è l'andamento scolastico degli SFM? Se ci possiamo aspettare un rendimento peggiore rispetto a quello degli studenti italiani per i ragazzi di prima generazione, per via delle difficoltà con la lingua italiana e con lo studio in una lingua che non conoscono, non è altrettanto semplice spiegarsi il divario che risulta anche tra gli studenti di seconda generazione, che hanno svolto il loro intero

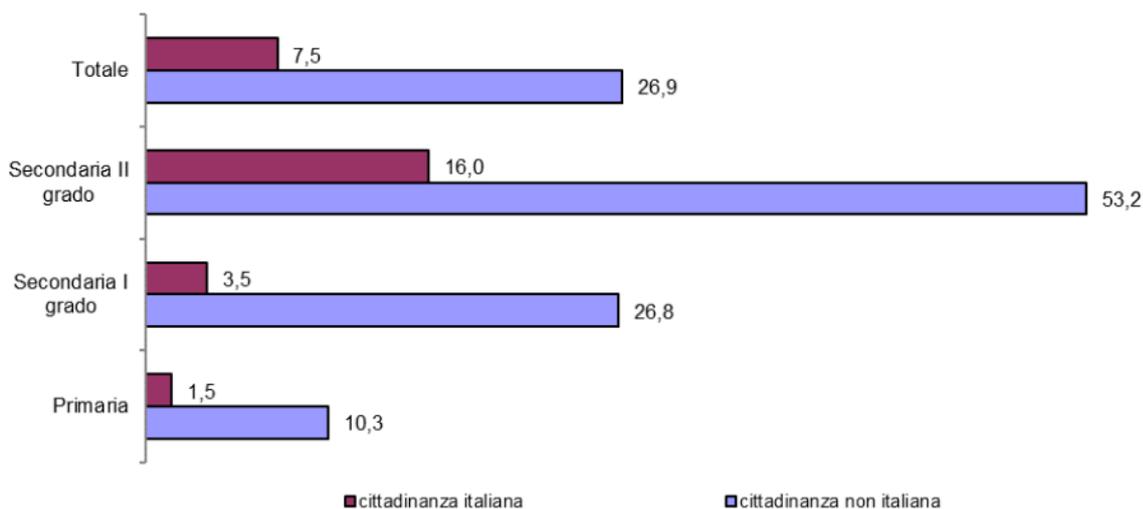


Figura 4- Alunni con cittadinanza non italiana e italiana in ritardo scolastico per ordine scuola (valori percentuali su 100 alunni) – A.S. 2020/2021.

percorso scolastico in Italia, e i loro coetanei con cittadinanza italiana.

Nella fig. 4 presentiamo il grafico che riporta il tasso di ritardi scolastici tra alunni con cittadinanza italiana e non. Per ritardo scolastico intendiamo una o più bocciature; come possiamo vedere già alla scuola primaria il 10% dei bambini SFM accumula un ritardo scolastico, ma è alla secondaria di I grado che il divario si allarga enormemente: a fronte di solo 3,5% dei ragazzi italiani ripetenti, troviamo ben il 27% di SFM con ritardo scolastico. Per uno studente italiano è molto raro dover ripetere una classe nell'età tra gli 11 e i 13 anni, mentre è probabile per più di un quarto degli studenti con cittadinanza non italiana. Chiaramente questo ritardo si ripercuote sulle scuole secondarie di II grado dove più della metà (53%) degli SFM ha accumulato un ritardo scolastico di almeno un anno, mentre il tasso per gli italiani si ferma al 16%.

Il problema più grave creato dal ritardo scolastico è l'aumento degli abbandoni della scuola, talvolta anche prima del limite obbligatorio dei 16 anni. In Italia la percentuale di abbandoni scolastici si attesta al 13,5%, con solo altre quattro nazioni europee con numeri peggiori dei nostri. Ma se andiamo ad analizzare la cittadinanza in questi dati ci accorgiamo che l'11% degli studenti italiani abbandona la scuola contro il

Area Geografica: Genere		Cittadinanza		
		Italiana	Non italiana	Totale
Nord	Maschi	10,6	32,8	13,1
	Femmine	6,2	27,7	8,8
	Maschi e femmine	8,5	30,3	11,0
Centro	Maschi	10,2	45,4	14,4
	Femmine	5,7	32,1	8,4
	Maschi e femmine	8,0	39,6	11,5
Mezzogiorno	Maschi	17,7	52,9	19,1
	Femmine	12,2	41,8	13,2
	Maschi e femmine	15,1	48,1	16,3
Italia	Maschi	13,3	39,5	15,6
	Femmine	8,5	30,8	10,4
	Maschi e femmine	11,0	35,4	13,1

Fonte: Istat

Figura 5 - Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi per cittadinanza, genere e area geografica (valori percentuali) - Anno 2020.

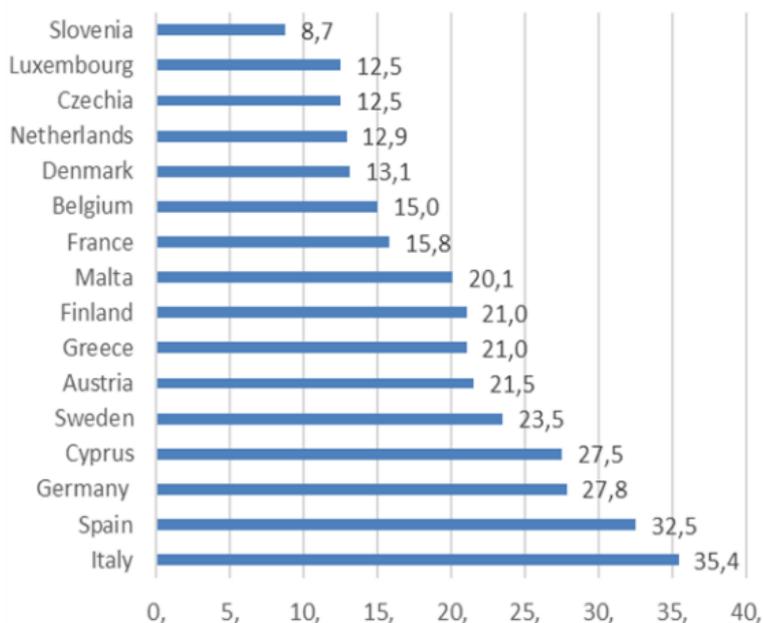
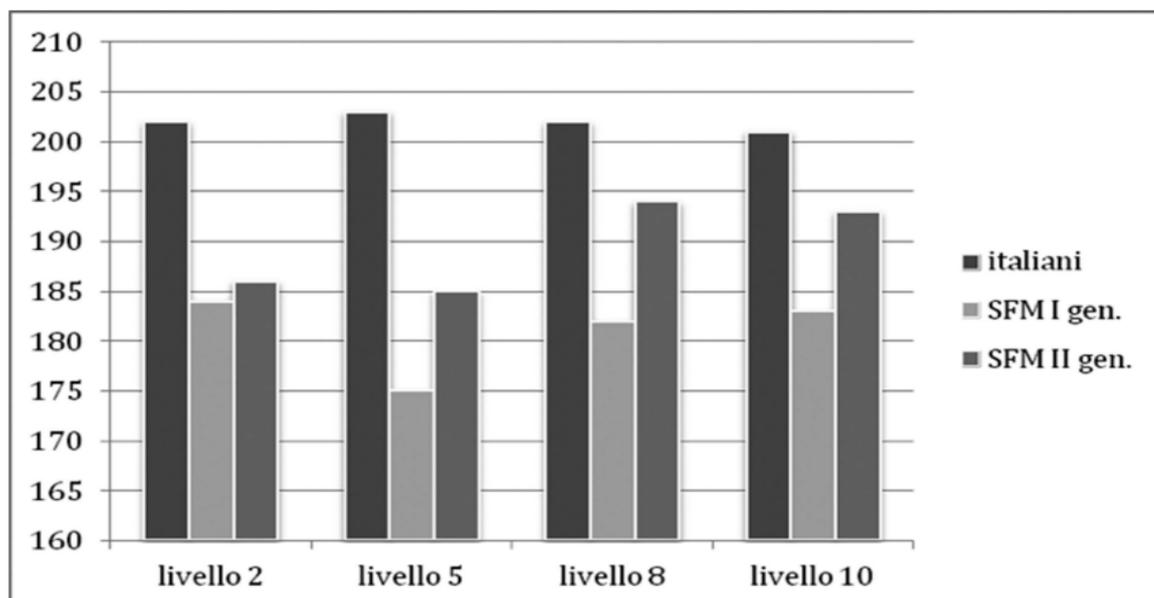


Figura 6 - Percentuale di abbandoni precoci dei giovani stranieri di età 18-24 anni per Paese di frequenza scolastica (valori percentuali) - Anno 2020.

35,4% degli studenti con famiglia migrante, dati che ci collocano come il paese europeo con la percentuale più alta di abbandoni (seguiti dalla Spagna al 32%).

Nonostante la gravità della situazione rilevata da questi dati, dall'analisi della tendenza si nota un costante miglioramento. Nel biennio 2012-2013, la percentuale degli SFM con ritardo scolastico a 18 anni raggiungeva il 76% mentre nel 2020-2021 è scesa al 56%. Alcuni di questi casi sono imputabili alla discrezionalità dei professori nel far ripetere le classi agli studenti (come abbiamo visto soprattutto agli SFM) già dalle scuole secondarie di primo grado come metodo formativo e non come provvedimento straordinario, e qui si potrebbe aprire una parentesi ampia e ben documentata sull'inefficacia o addirittura la dannosità di tale pratica: tuttavia, non si può ignorare il fatto che gli SFM hanno risultati scolastici peggiori anche secondo altri indicatori come le prove INVALSI. Ricordiamo in modo estremamente convinto che le prove INVALSI, come l'intero sistema valutativo, rappresentano un indicatore parziale dell'andamento degli studenti, come hanno dimostrato le numerose critiche al sistema. (per esempio, Del Rey 2018, e Vidalliet 2018). Fatta questa doverosa premessa, riscontriamo che, per dare un'idea del problema che stiamo analizzando è necessario prendere in considerazione tali strumenti valutativi. Presentiamo di seguito i dati delle INVALSI 2015 e quelli del 2021 per il test di italiano.

202/184/186 203/175/185 202/182/194 201/183/193



² Fonte: INVALSI 2021.

■ Studenti nativi ■ Stranieri I generazione ■ Stranieri II generazione

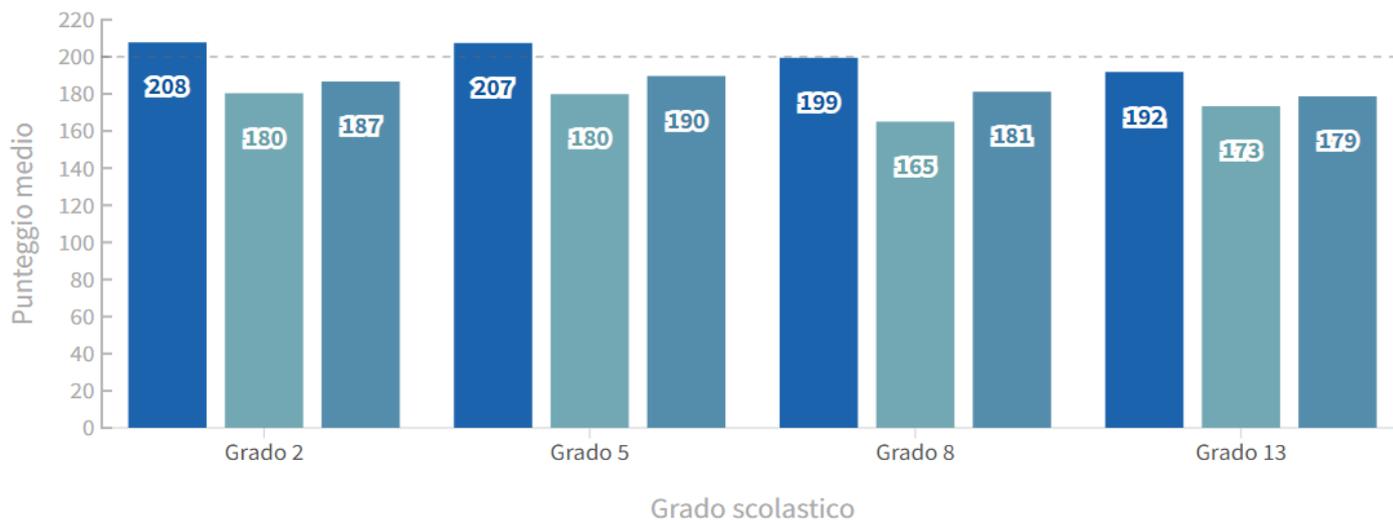


Figura 7: Risultati test di lettura prove INVALSI 2015 e 2021.

Per il grado 2 rileviamo un miglioramento di ben sei punti per gli studenti italiani tra il 2015 e il 2021 (202/208), un peggioramento degli stranieri di I generazione di 4 punti (184/180) e una sostanziale stazionarietà dei risultati degli studenti di II generazione (186/187). Al grado 5 vediamo un miglioramento quasi identico (4 o 5 punti per tutte e tre le categorie) per gli studenti nativi e per gli SFM, ma è al grado 8 che possiamo assistere a un calo molto rilevante, solo di tre punti per gli italiani (202/199), ma di ben diciassette punti per gli stranieri di I generazione (182/165) e di tredici punti per gli studenti di II generazione (194/181). Il motivo di questo calo così marcato è sicuramente rappresentato dall'avvento della pandemia di Covid 19, motivo per cui le rilevazioni per il grado 10 sono state sospese. Tuttavia, resta il fatto che gli SFM sono peggiorati molto di più dei loro coetanei italiani. Risultati scolastici peggiori portano gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado a scegliere prevalentemente indirizzi professionali, sia istituti sia formazione professionale (nel 2013 l'hanno scelto il 40% degli SFM, contro il 28% nel 2019)³, o tecnici (38% sia nel 2013 sia nel 2019) per la loro istruzione superiore, anziché i licei (22% nel 2013 e 35% nel 2019).

³ Percentuali di SFM negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado aa.ss. 2013 (MIUR_ISMU 2014). [Gli alunni stranieri in Italia: i dati del Ministero - INVALSIopen](#).

1.2. A COSA SONO DOVUTE QUESTE DIFFERENZE?

Se è evidente che per gli alunni stranieri di I generazione l'andamento scolastico è influenzato dalle difficoltà con la lingua italiana, risulta più complesso spiegare il divario tra gli studenti di II generazione e gli studenti italiani.

In un articolo del 2014, Patrizia Cordin ci offre delle risposte che risultano ancora attuali: il primo motivo è individuato nel divario socioeconomico. È presente, difatti, una stretta correlazione tra retroterra migratorio e situazione economica di una famiglia e tra quest'ultima e l'andamento scolastico dei figli. Secondo i dati Istat del 2022, il 29% delle famiglie straniere si trova in condizione di povertà assoluta a fronte del 5% delle famiglie italiane⁴. Inoltre, secondo una ricerca di Azzolini e Barone del 2013 i genitori degli SFM ricoprono spesso incarichi occupazionali di basso livello come i lavoratori dequalificati. Non è un caso che i comuni italiani con più studenti con cittadinanza non italiana corrispondano ai poli industriali del paese proprio perché i loro genitori vengono impiegati in quei contesti: tra questi si segnala Pioltello e Cologno Monzese, noti per la diffusione dell'industria chimica e farmaceutica, con rispettivamente il 31% di SFM nelle scuole locali per il primo e 20% per il secondo. Al secondo posto c'è la zona toscana di Campi Bisenzio con il 24% e Prato con il 20% (entrambi centri di industria tessile dove vengono impiegati molti immigrati cinesi). Sempre con il 20% di SFM nelle scuole troviamo il comune di Arzignano, paese ricco di концерie dove lavorano molti cittadini indiani. In queste realtà non è raro che i ragazzi subito dopo la fine della scuola dell'obbligo, a volte anche da minorenni, si ritrovino a lavorare insieme ai genitori. Sono numeri difficili da stimare, ma non per questo sono realtà che ci possiamo permettere di dimenticare: Save the Children, nell'indagine "Non è un gioco"⁵ del 2023 stima che 336mila minorenni di età compresa tra 7 e 15 anni hanno avuto esperienze di lavoro in Italia, il 6,8% della popolazione di quell'età.

Assodata la rilevanza del contesto socioeconomico in cui i ragazzi crescono, dovremmo poterci spiegare il divario educativo tra studenti italiani e SFM: questo però,

⁴<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.

⁵ L'intera indagine è disponibile al link: [non-e-un-gioco_1.pdf \(savethechildren.it\)](#).

secondo i dati PISA del 2012⁶, non succede perché la differenza tra le due categorie rimane notevole anche a parità di situazione socioeconomica. Azzolini, confermando altre tesi precedenti (Rouse et alii 2005, Biedinger et alii 2008, Lahaie 2008, Yiu 2011), sottolinea l'importanza del coinvolgimento dei genitori nell'attività dei figli e del tempo libero dedicato ad attività come la lettura e lo sport. Se analizziamo bene questi fattori, in realtà, ci accorgiamo che anche essi dipendono dalle possibilità economiche della famiglia: in un contesto benestante i bambini possono scegliere tra diversi sport dopo la scuola, spesso hanno qualcuno che li segua nello svolgimento dei compiti anche quando i genitori sono al lavoro, hanno accesso a libri e attività per il tempo libero diverse da televisione e videogiochi. In una famiglia più economicamente svantaggiata, che sia italiana o straniera, queste possibilità non ci sono e soprattutto manca una figura di riferimento con cui il bambino possa fare i compiti e altre attività a partire dal gioco.

Nella ricerca delle cause dello squilibrio scolastico è presente, tuttavia, anche un aspetto strettamente linguistico, rappresentato dalla lingua parlata in casa, che per la maggior parte degli SFM si indentifica con la L1. Cordin sostiene che questo fattore è uno dei principali per spiegare lo svantaggio educativo. Spesso la L1 viene, se non abbandonata, sicuramente relegata a un contesto di oralità e di informalità già dai primi anni di vita del bambino, gli *input* diventano di scarsa qualità, e, soprattutto, la L1 non viene studiata né in forma scritta (moltissimi bambini con L1 araba non sanno scrivere), né in un contesto formale come un corso o una classe a essa dedicata.

1.3. IL VANTAGGIO BILINGUE

Fino a oggi è sempre stata piuttosto popolare, a partire dalla diffusione tra le maestre della scuola primaria, la teoria secondo la quale disincentivare l'utilizzo della L1 facilita l'apprendimento della L2, in questo caso l'italiano, quando in realtà si crea la situazione opposta. È dal 1989 che gli studiosi, a partire da Romaine, sostengono che una buona conoscenza della L1, soprattutto a partire dall'età prescolare, facilita l'apprendimento della L2 e migliora la consapevolezza metalinguistica (Romaine 1989 e

⁶*Programme for the International student assessment (PISA)*. Risultati PISA 2012. Italia, p.7 <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.

1999, De Houwer 1999, Cummins 2000, Lucchese, Tamis Le Monda 2007, Leseman 2007).

I vantaggi che i bambini bilingui possono sperimentare vengono divisi in varie categorie: i vantaggi che riguardano la consapevolezza metalinguistica, quelli che riguardano il controllo cognitivo e i vantaggi nelle capacità anticipatorie.

Presentiamo in sintesi uno degli studi più rilevanti a cura di Bialystok e Barac (2014) riguardante i vantaggi nell'area della metalinguistica: la ricerca è stata effettuata negli Stati Uniti su un gruppo di 104 bambini di sei anni divisi in 4 gruppi: il primo composto da monolingui inglesi, il secondo da bilingui anglo-cinesi, il terzo da bilingui anglo-francese, il quarto da bilingui anglo-spagnoli. I bambini anglo-francesi frequentavano una scuola in francese. I bambini sono stati confrontati su tre compiti verbali, incentrati su vocabolario, grammatica e competenza metalinguistica, e un compito di controllo esecutivo non verbale per esaminare la generalità degli effetti del bilinguismo sul loro sviluppo linguistico e cognitivo. I gruppi bilingui differivano per grado di somiglianza tra le lingue, retroterra culturale e lingua di scolarizzazione. Nel compito di controllo esecutivo, così come nel compito di consapevolezza metalinguistica, tutti i gruppi bilingui hanno ottenuto risultati simili tra loro e superiori a quelli dei monolingui; nei compiti linguistici, le prestazioni migliori sono state raggiunte dai bambini monolingui e dai bilingui la cui lingua d'insegnamento era la stessa della lingua del test e le cui lingue avevano una maggiore sovrapposizione.

Nel complesso, questi studi suggeriscono che sia la somiglianza linguistica sia la lingua di scolarizzazione contribuiscono alle prestazioni dei bambini bilingui nei compiti linguistici e metalinguistici.

Per quanto riguarda i vantaggi del bilinguismo sul controllo esecutivo, ovvero sui processi cognitivi quali l'attenzione, l'inibizione, la memoria e il funzionamento cognitivo generale, si è posto subito il problema di come provare che il bilinguismo sia in grado di migliorare tali processi. Da alcuni esperimenti è emerso facilmente la conclusione che l'inibizione, ovvero la capacità di sopprimere una risposta considerata scorretta per sceglierne una più appropriata, è più sviluppata nei bambini bilingui: è chiaro che i bilingui hanno sempre la possibilità di scegliere tra due lingue e sono quindi

abituati fin da piccoli a individuare la lingua più appropriata a seconda del contesto esterno, dell'interlocutore e del messaggio da esprimere evitando le intrusioni della lingua non-target. Questo processo è stato osservato in diversi esperimenti tramite metodologie diverse a cura di Emmorey, Luk, Pyers, Bialystock 2008; Costa, Hernandez, Sebastian-Galles 2008; Carlson & Meltzoff 2008. Possiamo identificare degli effetti a lungo termine sul funzionamento cognitivo degli individui bilingui che utilizzano l'inibizione più spesso e più efficacemente dei loro coetanei monolingui? Pare proprio di sì: in uno studio di Bialystok, Craik e Freedman del 2007 è stato riscontrato un dato rilevante che sicuramente verrà approfondito in futuro: un gruppo di persone anziane che erano state bilingui durante tutta la loro vita, presentavano i primi sintomi della malattia dell'Alzheimer 5,1 anni dopo rispetto ai monolingui. Come si può notare, tuttavia, nell'analisi di simili aspetti si sconfinava velocemente in ambito medico e neurologico quindi c'è sicuramente bisogno di attendere più dati sperando anche nel contributo della comunità scientifica.

L'ultimo aspetto riscontrato dagli studi riguarda la creatività: nell'esperimento di Lee e Kim del 2011 è emersa una correlazione tra la presenza di bilinguismo e la creatività sia potenziale (Fluency, Originality, Elaboration, Abstractness of Title, Resistance to Premature Closure, and Creative Strengths) sia effettiva (misurata tramite l'indice della creatività).

Gli studi citati sembrano andare tutti nella stessa direzione: a fronte di alcuni elementi di svantaggio per i bambini bilingui (è stato verificato, per esempio, che nella maggior parte dei casi presentano un vocabolario più scarso rispetto ai monolingui), il bilinguismo è sempre più visto come un'opportunità da cogliere, non solo perché è eticamente e socialmente giusto e vantaggioso che tutti possano imparare e mantenere la propria lingua madre, ma anche perché ci sono una serie di vantaggi linguistici e cognitivi che possono emergere nelle situazioni di bilinguismo. Come favorire la loro emersione sarà una delle sfide dei professori del futuro.

1.4. I RISCHI

I rischi che si presentano per gli SFM sono quelli di rientrare nel cosiddetto *bilinguismo svantaggiato* ovvero l'acquisizione incompleta della L1 che provoca un

ritardo e una difficoltà maggiore anche nell'acquisizione della seconda lingua. Molti bambini figli di immigrati in Italia si ritrovano nella condizione di osservare un oggetto e non sapere come si chiama in nessuna lingua: questo comporta chiari effetti negativi sia sulla descrizione della realtà, sia sullo sviluppo non solo linguistico ma anche cognitivo. Ad aggravare il quadro è presente anche un aspetto strettamente sociale: le L1 parlate dalla maggior parte degli SFM vengono definite *heritage language* o lingue ereditarie, ossia lingue che non godono del prestigio sociale delle lingue europee più diffuse, canonicamente insegnate a scuola, come inglese, spagnolo, francese e tedesco. Se pensiamo a lingue come l'arabo, il rumeno, il cinese, il filippino, lo hausa o l'igbo ci rendiamo conto che non sono rappresentate nella comunità o utilizzate nei media e a volte ne viene scoraggiato lo stesso uso anche in casa, perciò spesso vengono percepite dai bambini e dagli adolescenti più come qualcosa da nascondere piuttosto che come una conoscenza preziosa di cui essere orgogliosi, complice anche una società che non li fa sentire veramente inclusi a meno che non si adeguino in tutto e per tutto alla cultura e alla lingua dominante (Garaffa, Sorace, Vender, 2020). A lunga andare, la L1 viene dimenticata e sostituita.

Sono molti gli studi che provano questi meccanismi, qui per questioni di spazio ne citeremo solamente uno: nel 2005 gli studiosi Tannenbaum e Berkovich hanno analizzato un campione di adolescenti di madrelingua russa che vivevano in Israele ed erano arrivati prima dei 6 anni di età: grazie alla politica linguistica delle famiglie, che puntava a dare la stessa dignità sia al russo sia all'ebraico e a fornire un'istruzione familiare nella L1 in forma sia scritta sia orale, i ragazzi avevano sviluppato un bilinguismo equilibrato e sapevano maneggiare correttamente entrambe le lingue; non solo, il loro rendimento scolastico era generalmente molto buono. Il secondo gruppo, analizzato da Shany e Geva nel 2012, era costituito da un gruppo di adolescenti provenienti da una zona rurale dell'Etiopia ma arrivati in Israele prima dei 2 anni. Per via della reputazione peggiore della lingua tigrina e della bassa scolarizzazione dei genitori, la L1 non era stata insegnata ai figli, ma solo trasmessa in forma orale, con una bassa qualità degli *input*. I ragazzi hanno registrato un insuccesso scolastico doppio rispetto a quello dei ragazzi del primo gruppo, con difficoltà soprattutto nella L2 in una chiara situazione di bilinguismo svantaggiato.

Inoltre, i danni che crea la mancata acquisizione della L1 sono numerosi, sia dal punto di vista affettivo, sia sociale, sia linguistico: si rischia innanzitutto di perdere i contatti con i propri parenti del paese di origine e con la propria cultura di appartenenza, il dialogo con gli stessi genitori diventa più difficoltoso, fino ad arrivare a farli sentire quasi degli apolidi culturali e linguistici, senza radici o un luogo da poter chiamare casa. Inoltre, secondo la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto sia all'istruzione sia a imparare a leggere e scrivere nella sua lingua madre.

1.5. CONCLUSIONI

In conclusione, ci sono due motivi principali per cui l'acquisizione e lo studio delle L1 vanno incoraggiate: il primo è di ordine socioculturale perché la lingua è la prima ancora che tiene i bambini legati alla loro cultura di appartenenza e, come abbiamo visto, l'apprendimento delle competenze di lettura e scrittura della L1 rientra nei loro diritti universali. Il secondo è di carattere più pratico poiché la letteratura ha stabilito che i bambini con una conoscenza più approfondita della propria L1 imparano meglio una seconda lingua e sviluppano una maggiore consapevolezza metalinguistica, portando a migliori risultati scolastici e quindi, in definitiva, a migliori prospettive di vita.

Troppo spesso abbiamo considerato l'inclusione come l'apprendimento indiscriminato della lingua del paese di arrivo, dei suoi usi, della sua cultura e delle sue tradizioni, considerando tutto ciò che c'era prima un fastidioso surplus di conoscenze poco utili da estirpare: ora possiamo dire con determinazione che l'inclusione non è questo. L'inclusione è considerare quel sostrato, valorizzarlo nei modi migliori, farlo crescere, diffonderlo, e usarlo come risorsa e possibilità, non come una semplice competenza sommersa. Nei prossimi capitoli analizzeremo delle proposte concrete per realizzare questi obiettivi.

CAPITOLO II: L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Dopo l'analisi di questi dati appare evidente la problematica di cui ci vogliamo occupare: la scuola italiana deve prestare più attenzione, riservare più cura agli alunni migranti e provenienti da famiglia migrante. Non possiamo più nasconderci dietro a un approccio emergenziale per gestire il fenomeno migratorio, anche a scuola, ma abbiamo bisogno di soluzioni strutturali, che considerino queste persone come parte integrante e stabile della società italiana. Dobbiamo ascoltare i loro bisogni e rispondere in modo efficace e puntuale, tramite soluzioni studiate e applicabili. Come arrivare a tali risultati?

Fortunatamente, le normative, le linee guida e le raccomandazioni ci indicano una strada percorribile già da molti anni; perciò, qui cercheremo di presentare in ordine cronologico alcuni dei documenti più importanti che possono illuminare la strada e fornirci alcune delle risposte di cui abbiamo bisogno.

2.2. LA CULTURA ITALIANA

Partiamo subito dagli spunti che ci offre la cultura didattica italiana: presentiamo, quindi, il documento fondante del GISCEL, ovvero le 10 Tesi per una Educazione Democratica, elaborate nel 1975 da Tullio de Mauro con il gruppo GISCEL: come è facile immaginare, allora i fenomeni migratori erano composti soprattutto come italiani emigrati, e non come immigrazione verso l'Italia, eppure questo documento getta le basi per una scuola inclusiva che si occupi di tutti coloro che la compongono nel modo migliore possibile. Ecco i principi 3 e 4 dell'educazione linguistica democratica, contenuti nella tesi VIII:

- La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente.

- La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

Un principio in particolare, quello della scoperta della diversità, veniva deputato fondamentale già nel 1975: le posizioni più progressiste dei giorni nostri sono già perfettamente riassunte in questi due articoli di cinquant'anni fa. Scopriamo quindi che i semi della scuola del futuro non solo sono già ben presenti nella scuola italiana, ma hanno rappresentato una parte fondamentale della cultura didattica di quegli anni: a partire dall'esperienza di Mario Lodi, seguita dal celebre Don Lorenzo Milani, passando per Gianni Rodari e Ada Gobetti, tutti hanno predicato l'importanza di una scuola democratica, non semplicemente aperta a tutti, ma che potesse offrire a tutti il meglio possibile. La scuola inclusiva del 2023 deve essere anche democratica, ovvero, riprendendo le parole della Costituzione, deve avere l'obiettivo di diminuire le disuguaglianze. E grazie alla tradizione italiana, sappiamo che la democrazia passa dalla lingua: ciò ci viene ricordato anche dalla pubblicazione delle *Sette Tesi per un'educazione linguistica democratica*⁷, promosse all'interno della Società Linguistica Italiana nel 2013, in occasione del cinquantennio dalla pubblicazione di *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio de Mauro. In questo contesto viene sancito che “per una politica linguistica democratica è fondamentale riconoscere che ogni sistema linguistico ha uguale dignità” (Tesi 1) e che “il plurilinguismo degli individui e il multilinguismo delle società e dei paesi è un valore da tutelare e promuovere in una prospettiva che voglia essere democratica: a esso dunque occorre ispirare analisi e proposte in materia di pratiche educative, politiche linguistiche implicite o esplicite e promozione di studi e ricerche” (Tesi 5). Ci servirà più avanti, quando discuteremo delle pratiche educative ispirate a tali principi.

Tornando però al periodo a cavallo tra gli anni '70 e '80, vediamo come, a partire dalle tesi del GISCEL, si è sviluppata un'attenzione sempre più puntuale sull'importanza della lingua, intesa non solo come strumento di comunicazione ma

⁷ <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/gruppi-sli/gspl-sli/le-sette-tesi/>.

anche come mezzo privilegiato dello sviluppo del pensiero personale e dei rapporti sociali, e lo possiamo verificare dalla lettura dei programmi didattici per la scuola primaria del 1985⁸; ecco come viene definita la lingua:

- a) La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con sé stesso, cioè di ragionare) ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza.
- b) La lingua è un mezzo per stabilire rapporti sociali: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti.
- c) La lingua è il veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo.
- d) La lingua è espressione di pensieri, sentimenti, stati d'animo, particolarmente nella forma estetica della poesia.
- e) La lingua è oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

Anche in queste linee teoriche si ritrovano perfettamente i principi che ispireranno una nuova attenzione verso le lingue, sia lingua madre sia L2, nello sviluppo personale, sociale, affettivo e scolastico dei bambini.

2.3. PRODURRE POLITICHE INCLUSIVE: LE NORMATIVE

In Italia ed in Europa, l'attenzione alla lingua madre degli studenti stranieri è un aspetto importante nel campo dell'istruzione e dell'integrazione. Nazioni diverse hanno politiche e leggi diverse per sostenere gli studenti con retroterra linguistici differenti mentre insegnano loro la lingua principale del paese ospitante. Vengono adottate misure per aiutare gli studenti a sviluppare le loro capacità nella lingua madre.

La Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie, entrata in vigore nel 1992, è dedicata alla salvaguardia e alla difesa delle lingue regionali e minoritarie a livello europeo. Questo termine si riferisce esclusivamente alle lingue tradizionalmente utilizzate in aree al di fuori della lingua nazionale, con l'avvertenza che i dialetti e le

⁸ Decreto del 12 Febbraio 1985, n.104: approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria: https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf.

lingue migranti non sono incluse. Sebbene il nostro caso studio non sia compreso in questa definizione, riteniamo comunque rilevante menzionarlo poiché espone ideali fondamentali che potrebbero e dovrebbero applicarsi alle lingue immigrate.

Il documento sottolinea l'importanza di garantire l'istruzione nelle lingue regionali o minoritarie, permettendo agli studenti di apprendere la lingua ufficiale del paese ospitante senza compromettere la loro lingua madre, promuove il multilinguismo e cerca di proteggere le lingue che rischiano di scomparire a causa della mancanza di supporto e promozione e lo fa attraverso una serie di principi ed obiettivi:

1. Gli stati membri sono incoraggiati a riconoscere e rispettare la diversità linguistica presente nel loro territorio e a promuovere un ambiente in cui le lingue regionali o minoritarie possano prosperare.
2. Gli Stati membri devono attuare misure che incoraggino l'uso delle lingue regionali o minoritarie in vari ambiti, tra cui l'istruzione, l'amministrazione, la cultura e i media, promuovendone così l'importanza.
3. La promozione delle lingue regionali o minoritarie è un compito cruciale per gli Stati membri, poiché devono intraprendere azioni decisive per garantirne l'utilizzo in diversi settori della vita pubblica e privata come l'istruzione, l'amministrazione, la cultura e i media.
4. Al fine di aumentare l'uso delle lingue regionali e minoritarie, gli Stati membri hanno il compito di attuare misure adeguate che incoraggino la loro integrazione e applicazione in diversi settori come l'amministrazione, l'istruzione, la cultura e i media. È fondamentale, quindi, che gli Stati membri diano priorità alla promozione delle lingue regionali o minoritarie attuando misure in vari settori tra cui amministrazione, istruzione, cultura e media, in modo da favorirne l'uso e la rilevanza.
5. Gli stati membri sono invitati a promuovere la consapevolezza delle lingue regionali o minoritarie e a incoraggiare il dialogo interculturale.

I principi qui affermati, soprattutto il numero 1, 3 e 5 sono molto rilevanti e potrebbero fornire un ottimo spunto per una normativa che tuteli anche le lingue d'immigrazione, almeno le più diffuse sul territorio, anche tenendo conto della Direttiva 2000/43/CE del Consiglio dell'Unione Europea che vieta la discriminazione basata

sull'origine razziale o etnica, compresa l'accesso all'istruzione. Tale direttiva promuove l'uguaglianza di opportunità nell'istruzione e incoraggia gli Stati membri a prendere misure per garantire che gli studenti provenienti da famiglie migranti possano accedere all'istruzione nella lingua madre o in una lingua di insegnamento che capiscano bene. In tutta l'Unione Europea, lo scopo della direttiva è combattere e prevenire la discriminazione razziale ed etnica, garantendo al contempo un adeguato livello di tutela giuridica. Gli Stati membri sono tenuti ad attuare le direttive che stabiliscono norme per garantire un trattamento equo degli individui in base alla loro origine etnica o razziale, evitando qualsiasi pregiudizio o privazione.

Per quanto riguarda l'istruzione, la Direttiva 43 CE del 2000 dà priorità a un aspetto significativo: l'accessibilità. Sono severamente vietate sia la discriminazione diretta che quella indiretta nelle opportunità e nelle condizioni educative, come il materiale didattico e le strutture scolastiche. Ciò implica che i governi debbano attuare misure per prevenire trattamenti ingiusti nei confronti degli alunni a causa della loro etnia o razza, soprattutto durante l'orario scolastico. La promozione dell'istruzione e della formazione è importante nella direttiva poiché cerca di aumentare la consapevolezza delle persone sulla diversità culturale e prevenire stereotipi discriminatori. Inoltre, vengono incoraggiate misure positive, come i programmi di apprendimento delle lingue, per facilitare l'integrazione di persone provenienti da contesti diversi. Gli Stati membri sono invitati a prendere in considerazione l'adozione di tali iniziative.

Nel 2001, il Consiglio Europeo lancia il progetto del PEL, il Portfolio Linguistico della Lingue, un documento personale, che dovrebbe essere idealmente redatto per ogni apprendente, composto da tre parti; il passaporto delle lingue, in cui gli apprendenti possono riassumere i tratti costitutivi della propria identità linguistica e culturale, le qualifiche ottenute, le esperienze con lingue diverse dalla propria lingua materna e i contatti con culture diverse dalla propria; la biografia linguistica, che aiuta gli apprendenti a porsi degli obiettivi, a registrare e a riflettere sui propri percorsi linguistici e sulle esperienze interculturali, e a monitorare regolarmente i progressi fatti; il dossier nel quale può raccogliere esempi significativi del lavoro svolto nella/e lingua/e che ha appreso o sta apprendendo.

Tale documento ha valore sia pedagogico sia documentario e per la prima volta offre una griglia comune a tutta l'Europa per l'autovalutazione della propria competenza linguistica: si sviluppa così il sistema che parte dal livello A1, principiante assoluto, (A0 in determinati casi) e arriva fino al livello C2, conoscenza eccellente della lingua. Il PEL nasce con la valorizzazione di tutte le lingue europee, anche le meno diffuse, come obiettivo principale, ma nel tempo è diventato uno strumento prezioso anche per gli apprendenti extra-comunitari.

Per quanto riguarda la situazione italiana, la norma a cui ci riferiamo è Legge 6 marzo 1998, n. 40, comunemente detta la Turco-Napolitano, del 1998, che regola i diritti e i doveri degli stranieri in Italia. Riportiamo l'articolo 36, relativo all'istruzione, nei commi 3 e 4:

3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.
4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

Oltre a questi due articoli generali riguardo le istituzioni scolastiche, nell'articolo 40, dove si parla delle misure di integrazione sociale, si dichiara che lo Stato con gli Enti Locali favorisce la formazione di corsi della lingua e della cultura d'origine, e incoraggia “la conoscenza e la valorizzazione delle espressioni creative, culturali, sociali, economiche e religiose degli stranieri soggiornati in Italia e ogni iniziativa di informazione sulle cause dell'immigrazione e sulla prevenzione di discriminazioni razziali e xenofobe, anche attraverso la raccolta presso le biblioteche scolastiche e universitarie di libri, articoli e materiale audiovisivo prodotti nella lingua d'origine.”⁹ Vediamo già un'ampia attenzione alla conservazione e allo sviluppo della

⁹ Legge 6 marzo 1998, n. 40, articolo 40, comma 1.

lingua d'origine, sia fuori sia dentro scuola, già nel 1998, quando l'Italia era un paese relativamente ancora poco interessato dalle migrazioni. Le indicazioni normative in Italia, quindi, oltre a essere chiare e puntuali, sono anche entrate in vigore 25 anni fa, offrendoci tutto il tempo necessario per creare un ambiente scolastico e parascolastico inclusivo e multiculturale, con un'attenzione particolare per la presenza di lingue diverse.

2.4. SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE: LE LINEE GUIDA

I documenti illustrati fino a ora hanno una rilevanza vitale nel percorso verso una scuola autenticamente inclusiva, eppure si tratta sempre di direttive, di indicazioni da seguire a livello generale che ci aprono una strada, ma senza specificare idee o progetti effettivamente attuabili per raggiungere gli obiettivi esplicitati. A questo riguardo, nell'*Index for Inclusion* del 2002 (T. Booth e M. Ainscow), documento fondamentale sulle modalità per rendere la scuola più inclusiva, si parla di tre dimensioni interconnesse necessarie a pari livello per ottenere dei buoni risultati.



Figura 8.

Le politiche inclusive, dentro alle quali possiamo inserire le normative italiane ed europee, non sono sufficienti da sole: devono essere accompagnate dalla creazione di culture inclusive e dallo sviluppo di pratiche inclusive. Vediamo più nel dettaglio cosa significa.

Creare culture inclusive consiste nel costruire comunità e affermare valori inclusivi: questa dimensione crea una comunità sicura, accogliente, collaborativa e motivante dove il valore di ogni individuo diventa il punto di partenza per ottimizzare i

risultati di ciascuno, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmettendoli all'intero corpo docente, agli studenti, ai membri del consiglio scolastico, amministratori e famiglia. Principi e valori della cultura inclusiva di una scuola guidano il processo decisionale. Le politiche di gestione educativa e le pratiche quotidiane in classe rendono lo sviluppo della scuola un processo continuo.¹⁰

Sviluppare pratiche inclusive si concentra sul mobilitare risorse, in quanto spesso le risorse sono già esistenti e hanno solo bisogno di essere indirizzate verso gli obiettivi designati, e coordinare l'apprendimento: questa dimensione promuove pratiche scolastiche che riflettono la cultura e le politiche inclusive della scuola. Le attività educative sono progettate per soddisfare la diversità degli studenti e incoraggiare la partecipazione attiva a tutti gli aspetti dell'istruzione, compresa la valorizzazione delle loro conoscenze ed esperienze al di fuori della scuola. Il personale lavora con colleghi, studenti, famiglie e comunità locale per identificare le risorse fisiche e umane a sostegno dell'apprendimento e della partecipazione.

Per trovare delle soluzioni efficaci è utile innanzitutto leggere le *Linee Guida*, a partire dalla "Guida per lo sviluppo e l'attuazione dei curricula per l'educazione plurilingue e interculturale" del Consiglio d'Europa del 2010¹¹, che offre indicazioni su come stabilire programmi educativi che rispettino e celebrino la diversità culturale e linguistica. La guida comprende le seguenti aree di interesse:

- Il Consiglio d'Europa sottolinea l'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale, evidente nella guida che riconosce i vantaggi di una società multilingue e multiculturale, che abbraccia ambiti culturali, sociali ed economici.
- Lo sviluppo di programmi di studio plurilingui e interculturali dovrebbe aderire a diversi principi guida incentrati sulla promozione della cittadinanza democratica, sul rispetto della diversità culturale e linguistica e sull'*empowerment* degli individui garantendo l'equità.

¹⁰ Booth, Ainscow, 2002, pp. 116-118.

¹¹ *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, 2010, Council of Europe.

- Secondo la guida, gli studenti dovrebbero sviluppare una vasta gamma di competenze essenziali che includono la capacità di pensare in modo critico, cittadinanza attiva, consapevolezza interculturale e competenza comunicativa in varie lingue. Tali competenze incoraggiano la riflessione soggettiva sulla propria esperienza e la consapevolezza sia dell'identità personale che dell'ambiente circostante.
- L'attenzione a un contesto globale, la conoscenza delle culture e l'apprendimento delle lingue dovrebbero essere tutti inclusi in un curriculum che tenga conto della diversità sia nella cultura che nella lingua.
- L'educazione plurilingue e interculturale richiede l'uso di strumenti di valutazione adeguati a determinare i progressi degli studenti in varie dimensioni. Ciò evidenzia l'importanza dei protocolli di valutazione anche personalizzati.
- Viene sottolineata l'importanza della formazione degli insegnanti per implementare con successo programmi plurilingui e interculturali. Sottolinea l'autoriflessione e la necessità di aggiornare costantemente le competenze, riconoscendone l'importanza nella creazione di un sistema educativo forte.

Per quanto riguarda l'Italia, alla base dello sviluppo delle pratiche inclusive ci sono le linee guida per accoglienza e integrazione alunni stranieri 2014¹²: oltre ad affermare gli stessi principi teorici del quadro europeo, il documento propone diverse attività per riconoscere e valorizzare la diversità linguistica, tra cui:

Slogan di benvenuto: per avvicinare la scuola integrata e trasmettere il messaggio di attenzione e visibilità linguistica, oltre a opuscoli informativi e informazioni multimediali in varie lingue per i genitori stranieri, le scuole spesso producono e utilizzano manifesti, opuscoli, opuscoli e segnaletica.

¹² *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014, Direzione Generale dello Studente, Miur, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.

Identificare competenze e abilità: per conoscere gli studenti stranieri neo-ammessi, e testare le loro competenze nella L1, è possibile utilizzare questionari multilingue e versioni bilingue di “*starter card*”, pensate per acquisire competenze logiche matematiche e comprensione dei testi.

Storia bilingue: diffondendo fiabe provenienti da tutto il mondo in versioni bilingue o multilingue, tutti gli studenti potranno conoscere esempi di un patrimonio narrativo ampio e intrecciato; potranno affidarsi alla propria lingua madre per la prima lettura.

Parole da imparare: uno dei modi per facilitare la comprensione del contenuto della ricerca può anche essere quello di elaborare, nella fase iniziale, un breve elenco o un piccolo glossario bilingue dei termini chiave sull’argomento.

Comunicazione tra le lingue: tra i temi trattati dal curriculum comune, si può trovare il modo di presentare la ricchezza e la varietà della lingua in modo diverso nel corso dell'anno: facendo riferimento ai prestiti da sempre esistiti tra una lingua e l'altra (molti sono, ad esempio, i prestiti da dall'arabo all'italiano).

Corsi di lingue: offrire la possibilità di seguire corsi extracurricolari di lingue anche non comunitarie tra le più diffuse tra gli studenti stranieri, aperti sia agli studenti madrelingua sia agli studenti italiani.

L’anno seguente, nel 2015, il Miur e l’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura pubblica il documento “Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura”¹³, in cui riafferma i principi delle linee guida tramite dieci raccomandazioni che riteniamo essere il punto di arrivo degno dell’intero percorso legislativo, italiano ed europeo, precedentemente illustrato. Ecco i principi: ribadire il diritto all’inserimento immediato degli alunni neoarrivati, rendere consapevoli dell’importanza della scuola dell’infanzia, contrastare il ritardo scolastico, adattare il programma e la valutazione, organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi e investire sul protagonismo degli studenti, sostenere l’apprendimento dell’italiano L2 come lingua di scolarità,

¹³ *Diversi da chi? a cura dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura* del Miur, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.

valorizzare la diversità linguistica, prevenire la segregazione scolastica, coinvolgere le famiglie nel processo educativo per i loro figli, promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

Infine, nel documento più recente che presentiamo, “ORIENTAMENTI INTERCULTURALI, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”¹⁴ a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, vengono ribaditi i principi precedentemente elencati, ma viene aggiunta una doppia direzione da seguire per quanto riguarda l'educazione degli SFM: innanzitutto, il documento va verso la “specificità delle proposte integrative”, già ripetute nelle raccomandazioni del 2015, ma presta molta attenzione anche all’”universalità dell'educazione interculturale per tutti gli studenti”, che si compone di educazione alla cittadinanza, di attenzione al rispetto reciproco, di valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo, di curricula aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali. Questo nuovo approccio risulta decisivo per sviluppare anche la terza componente del triangolo dell'Index for Inclusion (figura 5) ovvero *create culture inclusive*: significa creare una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo.

All'interno di questo nutrito gruppo di proposte, sia teoriche sia pratiche, alcune già applicate nelle scuole, anche se troppo spesso si tratta di pochi esempi virtuosi, la nostra proposta è quella di inserire a scuola un curriculum sull'autobiografia linguistica già dalle scuole primarie, sia per promuovere l'educazione interculturale sia per valorizzare la diversità linguistica. Vediamo nello specifico di cosa si tratta.

¹⁴<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.

2.5.1. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA NELLA STORIA

Con la locuzione autobiografia linguistica intendiamo, in senso lato, qualsiasi riflessione sul rapporto con il proprio repertorio di lingue e dialetti. Si è prevalentemente sviluppata in forma scritta, ma può essere composta anche in forma orale o tramite altre modalità. Così intesa, la forma di riflessione linguistica in ambito italiano, ha origini antiche: chi come Dante e il suo “naturale amore per la propria loquela” usato come giustificazione e rivendicazione dell'uso della lingua volgare nel Convivio, può essere considerato il fondatore di tale pratica? Questa osservazione, tuttavia, ci fa giungere a un concetto prezioso: l'autobiografia linguistica è antica quanto la lingua stessa, perché non esiste lingua al mondo che non nasca grazie a una riflessione, etimologicamente intesa come *re-flectere*, ripiegarsi per osservare qualcosa che accade al nostro interno.

Nel contesto italiano più recente, tuttavia, l'autobiografia linguistica si è sviluppata come uno strumento efficace per documentare la diversità linguistica degli italofoeni. L'esistenza di molte varianti linguistiche stratificate a disposizione dei comuni parlanti italiani rende la nostra lingua una delle più complesse e frammentate e proprio per questo, difficile da apprendere e utilizzare pienamente per gli studenti stranieri. Questa complessità coinvolge gli assi diatopico, diafasico, diastatico, diamesico, diastratico, coinvolge il vissuto di ciascun parlante italiano, e passa attraverso le narrazioni della propria istruzione, del proprio percorso linguistico, e di dinamiche complesse (anche emotive e relazionali) per comunicare bene. Prevede l'uso di varie lingue e/o dialetti italiani in diversi contesti comunicativi e relazionali. Nella letteratura italiana del ventesimo secolo, il genere autobiografico è servito a raccontare l'evoluzione linguisticamente alimentata dell'Italia da un paese prevalentemente agricolo e dialettale a un paese industrializzato di lingua italiana.

Opere letterarie come *Libera nos a Malo* di Luigi Meneghello e *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg sono esempi di autobiografie, entrambe uscite nel 1963, che utilizzano la rievocazione di ricordi familiari per analizzare il passato e il presente, prestando una particolare attenzione verso le lingue utilizzate nel corso del tempo. Altri autori degni di nota includono Rosetta Loi, Vittorio Sermoni, Domenico Starnone e Alberto Asor Rosa con la sua opera *L'alba di un mondo nuovo*.

L'utilizzo di elementi autobiografici in alcune opere letterarie è più che altro una scelta narrativa, tuttavia, in altri contesti, l'autobiografia linguistica può servire come strumento prezioso per i linguisti per esaminare scientificamente le complessità dei dialetti italiani. Proprio all'opera di Alberto Asor Rosa, dichiara di essersi ispirato il linguista Giovanni Nencioni nella stesura della sua "autodiacronia" linguistica nel 1982: un resoconto autoironico sulla sua educazione linguisticamente diversificata, con una particolare attenzione all'evoluzione temporale dell'apprendimento delle lingue. Sulla sua scia, anche Lorenzo Renzi, che abbiamo già ritrovato come co-fondatore del GISCEL nel 1975, scrive la sua autobiografia linguistica, divisa tra italiano, rumeno e tedesco, e nel farlo si rende conto della potenza di tale strumento che contribuisce alla ricerca linguistica, psico- e sociolinguistica. Nel 2006 verrà seguito anche dal linguista più illustre della storia italiana contemporanea, Tullio de Mauro, che nel suo *Parole di giorni lontani* traccia la sua storia linguistica personale ed esplora l'impatto della scrittura sulla nostra percezione del mondo e sulle nostre relazioni con le persone. Condividendo storie brevi, spinge il lettore a riflettere sulle sottigliezze del linguaggio e sulla sua evoluzione nel tempo, ricordandoci la necessità di preservare le numerose lingue che arricchiscono la nostra cultura. Inoltre, De Mauro evidenzia come la lingua colmi il divario tra passato e presente, connettendo la scrittura al patrimonio socioculturale. De Mauro ci ricorda lo straordinario potere della lingua non solo per raccontare storie ma anche per unire le persone nel tempo e nello spazio.

2.5.2. L'AUTOBIOGRAFIA COME PRATICA DIDATTICA

Le esperienze di esplorazione delle proprie lingue connesse alla propria storia hanno costituito la base dell'approccio autobiografico e sono perciò state determinanti nell'aprire e indicare una strada nuova. L'autobiografia linguistica, tuttavia, non deve rimanere una pratica limitata a linguisti, studiosi e accademici, ma è necessario che venga utilizzata per anche nel campo della didattica. Grazie agli studi degli ultimi anni, infatti, sappiamo che la scrittura, la narrazione e il racconto di sé sono elementi che possono essere incredibilmente utili alla pratica didattica. Il contributo più rilevante a riguardo è venuto sicuramente da Duccio Demetrio, che nel 2002 ha elaborato una teoria educativa in cui enfatizza la centralità della narrazione nella formazione sia scolastica sia umana, come illustrato nel libro *Educare è Narrare* (2002). La narrazione,

secondo Demetrio, non si limita a trasmettere informazioni, ma costituisce uno strumento prezioso ed efficace per condividere esperienze, costruire comunità e ampliare la conoscenza del mondo, anche grazie alle connessioni che tramite la narrazione si sviluppano. Non solo: la nostra stessa identità, cioè ciò che ci rende diversi dagli altri pur partendo dagli stessi presupposti, è anch'essa costruita grazie alla narrazione delle nostre storie di vita. È ciò che Demetrio chiama identità narrativa. Le storie che raccontiamo agli altri e a noi stessi, sia quelle che riguardano il passato, sia quelle che immaginano il futuro, sono una parte fondamentale del nostro essere e sono modalità conoscitive di ciò che è fuori e dentro di noi. Un ruolo determinante è affidato non solo a chi narra, ma anche a chi ascolta, perché tramite la comprensione attiva delle storie altrui si sviluppa l'empatia, caratteristica basilare per la crescita degli studenti. L'insegnante, a questo punto, non può semplicemente limitarsi a svolgere il ruolo di narratore esperto, che pur gli deve appartenere, ma deve diventare un facilitatore dell'apprendimento, incoraggiando gli studenti a narrare le proprie storie, dividerle con la comunità-classe e costruire così la loro identità, anche tramite l'incontro con l'altro.

Ma in concreto, quali sono i motivi per cui l'autobiografia può essere così utile? Innanzitutto, è un'attività che allontana la prospettiva: siamo abituati a vederci attori delle nostre vite e raramente ci vengono offerti dei momenti per distaccarci dal nostro vissuto, osservare i fatti da lontano. In questo caso invece siamo chiamati ad analizzare, classificare in sequenza cronologica, connettere, ritagliare, incollare le nostre esperienze per offrire a noi stessi e ai nostri ascoltatori un senso compiuto, e proprio grazie alle nostre esperienze ci relazioniamo agli altri. Melucci (2001, pp. 123) spiega perfettamente il rapporto che si sviluppa:

“nel nostro raccontare storie noi sempre *raccontiamo gli altri*, ce li rappresentiamo e ci costruiamo quell'immagine di loro che ci serve per stare in relazione, una immagine congruente con quella rappresentazione di noi stessi e della relazione che rende l'identità sostenibile per noi. Per quanto possa apparire intricato, questo gioco di specchi sta sempre alla base del racconto, indipendentemente dal fatto che corrisponda o meno alla realtà.”

Inoltre, produrre un'autobiografia secondo Formenti (2009) è un vero strumento terapeutico che aiuta a elaborare ciò che abitualmente non possiamo raccontare, dando avvio a un processo di cura, anche all'interno di un contesto di classe. Raccontarsi

diventa così un'operazione trasformativa, che può avere un vero impatto sulla realtà personale e di gruppo. Daniela Marin (negli Atti del Convegno, 2012) sostiene che:

“È chiaro che l'esplicitazione di tali ragioni contribuisce di per sé a fornire una rappresentazione significativa dello scrivente, a illuminare particolari risvolti del suo percorso di vita che lo identificano in modo singolare, a permettergli di ri/costruirsi operando una vera e propria cura di sé.”

La cura è un principio prezioso per gli insegnanti e va intesa sia come interessamento costante di qualcuno che ci è stato affidato, ma anche, seguendo la sua etimologia latina, va intesa come sollecitudine, interesse e preoccupazione: solo un giusto livello di coinvolgimento anche emotivo da parte dell'insegnante può garantire la creazione di un ambiente di fiducia necessario per la condivisione autobiografica dei suoi studenti. La sicurezza, in nome della quale l'insegnante si affida alla scelta di un percorso facile, tradizionale e già battuto da molti, non rappresenta altro che la mancanza di cura, di preoccupazione attenta verso i suoi studenti.

La pratica dell'autobiografia è sempre stata rilevante, ma nel contesto attuale sta diventando di importanza sempre maggiore considerando i cambiamenti epocali a cui la nostra società e il nostro concetto di individualità stanno andando incontro: durante il periodo della “prima modernità” (che dura dal Settecento fino alla grande guerra) le biografie si iscrivevano in un quadro sociale e culturale definito e delimitato da confini netti, costantemente orientato al progresso, in un contesto dove la coscienza collettiva si sovrapponeva fino a oscurare quella individuale. Oggi, in pieno post-moderno, siamo in una situazione di crisi sotto ogni punto di vista: sociale, individuale, economica, ma proprio per sopravvivere e riadattarci a questo crollo delle certezze, si innesta una dinamicità e un cambiamento che sono anch'essi tipici della nostra epoca. Privitera (2002 p.41) parla di de-tradizionalizzazione in questi termini:

“le trasformazioni del mondo del lavoro, l'allentarsi dei vincoli di appartenenza e di classe, in generale l'erosione delle forme di vita legate all'industrialismo crea una nuova incertezza interiore che pone ogni singolo davanti al compito di creare da sé nuove forme di socialità e nuovi stili di vita. L'individuo si costituisce in contesti caleidoscopici e contraddittori, sospeso tra abissi e insperate prospettive, concorrendo involontariamente, nel faticoso sforzo di costruzione del proprio percorso biografico, al processo più generale di de-tradizionalizzazione della società [...]. De-

tradizionalizzazione significa insomma che ogni singolo diventa sempre di più l'artefice di sé stesso secondo percorsi tortuosi e imprevedibili che non conoscono più un canone di normalità.”

Proprio in un contesto così sfumato e confuso come quello appena descritto, la costruzione e la ricostruzione di significati insite nella pratica autobiografica offrono un appiglio alla progettazione del senso della realtà in cui vogliamo vivere e del riconoscimento di essa da parte di chi ci ascolta.

2.5.3. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA COME PRATICA DIDATTICA

Una volta illustrata l'importanza dell'autobiografia come pratica in senso lato, possiamo dedicarci alla possiamo dedicarci al principale argomento di questa tesi, ovvero l'autobiografia linguistica come pratica didattica, attraverso la quale il proprio percorso di vita viene ricostruito in base alle esperienze linguistiche.

Il primo docente a proporre questa idea fu Tullio Telmon che nel 1984 propone ai suoi studenti del corso di dialettologia di redigere un'autobiografia linguistica molto semplice, come riflessione delle loro esperienze sociolinguistiche (Telmon, 2006): un'attività simile viene proposta anche da Sabina Canobbio qualche anno dopo, a partire dal 1991, sempre ai suoi studenti accademici e tale sperimentazione prosegue per circa dieci anni. Si profila negli anni un elenco di punti che è necessario sviluppare, una traccia che gli studenti possono seguire. Per una raccolta dei dati precisa, le informazioni richieste sono chiaramente puntuali e piuttosto analitiche come, per esempio, i dati anagrafici della famiglia, gli spostamenti e i cambi di residenza, la situazione linguistica personale, le modalità di comunicazione, le scelte familiari riguardo l'educazione linguistica. Il rischio, tuttavia, è che si lasci poco spazio alla soggettività dello studente, in un campo, come quello del rapporto con le lingue, in cui la soggettività è dominante e quello che ricerchiamo, più che i dati oggettivi, è l'immaginario dello studente sull'acquisizione delle sue lingue.

Queste produzioni hanno assunto, nel corso degli anni, diversi nomi, ricordati in uno dei più importanti saggi in ambito francofono sull'argomento, a cura di Simon e Thamin: *récit de langues* (storie linguistiche), *parcours bio-langagiers* (percorsi linguistici biologici), *auto-narrations langagières* (auto-narrazioni linguistiche).

Tuttavia, i due elementi costitutivi di restano la riflessione autobiografica e il racconto della lingua acquisita, incontrata, desiderata, lungo il proprio percorso biografico.

La svolta avviene quando la pratica dell'autobiografia linguistica didattica, nata in ambiente accademico, nei corsi di dialettologia, viene per la prima volta portata nella scuola secondaria di secondo grado: qua incontra molti studenti che sono bilingui o plurilingui e per cui la pratica assume ancora più importanza. Riflettendo sul proprio patrimonio linguistico, gli studenti possono arricchire la propria comprensione di vari aspetti: ciò include indagare la connessione tra le loro lingue e le culture che rappresentano, nonché mettere in discussione i diversi status attribuiti a ciascuna lingua. Attraverso questa riflessione, gli studenti possono anche valutare e riflettere sui contesti specifici in cui utilizzano determinate lingue e le ragioni dietro quelle scelte. Inoltre, incontrare nuove acquisizioni linguistiche può esporre gli individui alla ricchezza della diversità culturale. Infine, ci sembra fondamentale utilizzare le Autobiografie Linguistiche per sollevare e migliorare la consapevolezza linguistica (*language awarness*) dei ragazzi, intesa, secondo Garret e James (in Santipolo 2018, 8) come “una conoscenza esplicita della propria capacità di riflettere sulla lingua che viene quindi raggiunta e impiegata sia in contesti didattici che negli usi linguistici quotidiani.”

Iniziando con un'analisi delle Autobiografie Linguistiche, siamo in grado di distinguere i conflitti che sorgono tra il desiderio di un individuo di rimanere unificato e le forze sociali che promuovono la frammentazione. Nella nostra società, dove il cammino di ciascuno sfocia spesso in numerose appartenenze e punti di riferimento, queste forze sono prevalenti. Inoltre, possiamo assistere all'emergere di nuove identità linguistiche, valori culturali e tattiche sociali in risposta alle difficoltà di assimilazione in contesti diversi dal proprio luogo di origine. Infine, è utile analizzare come gli alunni, anche e soprattutto gli SFM, si rapportino all'alterità e quali nuove strategie e nuovi percorsi in materia di integrazione e connessione interculturale possono svilupparsi anche a partire dalla loro esperienza e riflessione.

A questo punto va aperta una parentesi importante su cosa intendiamo come plurilinguismo oggi: l'idea tradizionale che abbiamo della lingua è quella di un blocco monolitico, unico, strettamente connessa al concetto di nazione e di cultura, che si può acquisire solo per nascita o tramite un percorso lungo una vita. La cultura era considerata come un sistema organico, coerente, sempre uguale a sé stesso, per cui un

individuo poteva appartenere a una cultura collegata a una sola lingua. Chiaramente, con lo sviluppo della linguistica, dell'antropologia e della sociologia, abbiamo scoperto che non ci potrebbe essere una definizione più errata, soprattutto in un contesto di globalizzazione come quello contemporaneo. Eduard Glissant, scrittore di lingua francese nato in Martinica, elabora il concetto di *antillanità*, ovvero un'identità multipla, creola (visto il contesto caraibico), aperta allo scambio interculturale e con un nuovo sguardo sul mondo. In un'intervista del 2008 parla così del plurilinguismo:

“Quando parlo di multilinguismo, qualcuno una volta mi ha detto: «Ah! Sì, quante lingue parli?» Non si tratta di parlare altre lingue diverse dalla propria. È piuttosto il modo stesso di parlare la propria lingua, di parlarla chiusa o aperta; di parlarla ignorando la presenza delle altre lingue o pre-sapendo che le altre lingue esistono e ci influenzano senza che noi nemmeno lo sappiamo. [...] Non si tratta di giustapporre le lingue, ma di metterle in rete”

Con questa visione in mente possiamo definire la nostra lingua come un complesso di lingue, di modi di parlare e di culture diverse, quella che Glissant chiama “lingua di Relazione”, strumento per eccellenza dell'inclusione e dell'apertura verso il mondo e verso l'altro. Siamo quindi tutti plurilingui, anche chi nasce e cresce in Italia, sia perché utilizziamo varietà dell'italiano diverse a seconda dei contesti, sia perché spesso conosciamo almeno un dialetto, ma soprattutto perché non abbiamo bisogno di imparare una nuova lingua perfettamente prima che il nostro modo di pensare e di rappresentare la realtà sia influenzato da essa. Per Kramsch (2006, p. 18) utilizzare un'altra lingua significa “usare una pratica di significazione alternativa che orienta l'intero soggetto nella sua globalità (corpo e mente) verso modi alternativi di percepire, pensare, ricordare il passato e immaginare il futuro”. Allo stesso modo, questo concetto può essere applicato anche per descrivere l'intreccio di culture che compongono un individuo: grazie a diversi fattori, come la globalizzazione, lo studio, l'uso di internet, l'apertura mentale verso ciò che è diverso da noi e la predisposizione all'inclusione viene a formarsi una cultura liquida, aggettivo spesso usato per descrivere la nostra epoca, che si mescola facilmente con elementi di culture diverse e concorre a creare un unico corso d'acqua.

Arrivati a questo punto bisogna però prestare attenzione a non incorrere in un errore che influenzerebbe in modo negativo il percorso: pur definendo lingue e culture

come un insieme fluido, dobbiamo riconoscere l'importanza primaria della lingua madre che non può essere sostituibile e che influenzerà sempre il nostro modo di pensare. Tra i più brillanti sostenitori della centralità della lingua madre troviamo Tullio De Mauro, che nel 2001, nell'introduzione del libro *L'aquilone bianco*, scrive:

“Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo. [...] Il diritto all'uso e prima ancora il diritto al rispetto della propria lingua è un diritto umano primario e la sua soddisfazione nei fatti è una componente decisiva nello sviluppo intellettuale e affettivo della persona. È un mediocre, inefficiente amor di patria quello che ancor oggi, in qualche Paese, porta taluni a credere che si debba cercare di celare e cancellare e magari calpestare l'alterità linguistica.”

Nel caso specifico della scuola, privare un alunno della sua lingua madre, magari pensando che così possa imparare l'italiano più velocemente, è a tutti gli effetti una violazione di un diritto umano, quello che Santipolo (2022, p. 62) definisce come “*ius linguarium*, un neologismo a metà tra la linguistica e il diritto nel senso più vasto del termine”: da una parte viene inteso come il diritto degli immigrati di poter e dover tutelare la loro lingua madre e la loro cultura d'origine, e dall'altra come il dovere degli stessi di mettere in campo ogni risorsa possibile per imparare la lingua del paese in cui vivono. Solo in questo modo, infatti, possono avere accesso completo all'integrazione culturale e sociale non solo per sé stessi ma anche per i loro figli.

Tuttavia, sembra che il secondo diritto/dovere prevalga ancora sul primo: troppi insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie consigliano ai genitori stranieri di parlare in italiano con i loro figli: ciò crea tutta una serie di problematiche, tra cui la più grave è lo sradicamento del bambino dalla sua lingua madre e dai sistemi di pensiero che da essa dipendono. Così facendo rivivono il trauma della migrazione che loro stessi o i loro genitori hanno dovuto affrontare: essere allontanati da tutto ciò che conoscono e che offre loro sicurezza per venire catapultati in un contesto interamente nuovo, difficile da capire e interpretare, dove altre persone si aspettano che tu assorba come una spugna una lingua e una cultura diverse delle quali non conosci nulla. La risposta a un trauma

simile, già complesso da affrontare per un adulto, ma ancora più difficile per un bambino, è spesso il rifiuto della cultura del paese di origine. La lingua madre, a seguire, diventa una lingua muta o quasi: viene utilizzata solo in ambito familiare per scambi strettamente limitati e, come abbiamo visto nel capitolo 1, la mancanza di *input* di buon livello, è il primo passo per la cristallizzazione e la perdita della lingua. Purtroppo, in Italia ci sono ancora poche scuole che offrono corsi di *heritage languages* soprattutto per i più piccoli, ma anche se ci fossero ciò non eliminerebbe il problema: in molti casi, i bambini SFM, che hanno imparato velocemente la vergogna per la propria lingua madre, una lingua che non viene rappresentata dai media e non è considerata né dalla società né dalla scuola, saranno i primi a rifiutare dei corsi per imparare a leggere e a scrivere proprio in quella lingua. La lingua madre diventerà quindi muta e loro orfani, spesso inconsapevoli, di una madre che non può essere sostituita con nessun'altra lingua. Gli effetti dolorosi di questa privazione sono spesso sottovalutati e includono perdere i contatti con i propri parenti nel paese di origine perché non ci si capisce più, l'affievolirsi del rapporto di fiducia con i propri genitori, spesso percepiti come troppo lontani linguisticamente, fino allo smarrimento della propria identità che diventa l'opposto dell'identità pluriculturale e plurilingue di cui abbiamo parlato innanzi: in Italia non si sentiranno mai abbastanza italiani, ma tornati al loro paese d'origine, magari durante le vacanze, non lo riconosceranno più come un luogo da poter chiamare intimamente casa. La loro rischia di diventare una non-identità, una cultura non più liquida ma liquefatta, che si perde da ogni parte e di cui resta poco niente a cui appigliarsi. E le nostre scuole rischiano di trovarsi abitate da bambini e ragazzi che avevano le potenzialità per essere i cosmopoliti del futuro, invece sono diventati apolidi.

2.5.4. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'uso dell'autobiografia linguistica nella scuola è stata un'attività aumentata esponenzialmente negli ultimi anni sia nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano 12 ad adulti (Groppaldi 2010, Corti 2012), sia nella scuola secondaria di secondo grado (Sofia, Favero, 2018), e in parte anche alla secondaria di primo grado: correttamente si è ritenuto necessario che gli studenti raggiungessero una competenza di scrittura sufficiente per stendere la propria autobiografia senza aiuti esterni per non

compromettere la loro soggettività. Il principio è corretto, tuttavia sorge un problema: quando un alunno entra a scuola, a sei anni, e comincia a sviluppare l'idea precedentemente esposta che la sua lingua madre non ha alcuna rilevanza sociale, avrà ben cinque anni, i più importanti dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, per confermare questa idea e perché essa si sedimenti dentro di sé come una certezza. Non è detto che la presenza di compagni di classe che condividono la stessa lingua madre possa sventare questa evenienza: spesso i bambini si vergognano a tal punto che in contesto scolastico non usano mai la LM, neanche con altri bambini che potrebbero capirla. Come ci possiamo aspettare di modificare una percezione così sedimentata solo a partire dai dodici/tredici anni?

Le risposte sono due: innanzitutto l'autobiografia linguistica deve essere solo una di molte pratiche volte a favorire e valorizzare la complessità del plurilinguismo a partire dalle classi delle scuole primarie. Tra queste strategie possiamo distinguere un gruppo di macro-interventi, che vanno intese quindi come linee guida, e un gruppo di micro-interventi, quindi vere e proprie attività da svolgere in classe. L'obiettivo dichiarato è rendere tutte le lingue visibili, disinnescando la gerarchia di dignità che troppo spesso si sviluppa nelle nostre scuole. Tra le macro-strategie possiamo elencare: la redazione di protocolli per la comunicazione e la comprensione tra scuola e famiglia, che includano anche le *heritage languages* se necessario, affiancata alla traduzione delle informazioni riguardanti l'ambito scolastico e delle circolari; l'incremento della presenza di mediatori interculturale o di facilitatori linguistici, che possano diventare un punto di riferimento per famiglie e studenti; il coinvolgimento delle famiglie rispetto alle festività e all'organizzazione di eventi culturali. Per quanto riguarda le pratiche da svolgere in classe consideriamo le più importanti:

1. Percorsi di traduzione delle parole nelle diverse lingue rappresentate in classe;
2. Attività di carattere narrativo, come la presentazione di storie popolari, favole, canti, e filastrocche tradotte in italiano ma facendo sentire agli studenti anche il loro suono nella lingua originale;
3. Coinvolgimento anche delle famiglie relativamente alle attività narrative del punto precedente e progettazione di "lezioni speciali" dove si approfondisce la lingua

4. Creazione di glossari utilizzati per una giornata dedicata a ogni lingua; nella giornata dedicata, per esempio, all'albanese o all'arabo, tutti i bambini proveranno a comunicare solo in quella lingua con l'aiuto dei loro compagni madrelingua
5. Attività di confronto linguistico tra l'italiano o le lingue straniere moderne insegnate nelle scuole e le lingue minoritarie;
6. Percorsi di avviamento o di approfondimento dei diversi sistemi di scrittura;
7. Attività di stampo comunicativo (imparare a contare, produrre frasi collocate all'interno di diverse situazioni comunicative, ad esempio nelle attività di gioco);
8. Analisi di testi e di corpi linguistici come libri in lingua originale utilizzando anche i testi messi a disposizione da alcune biblioteche plurilingue che stanno nascendo in molte città.

A riguardo dell'ultimo proposito segnaliamo il progetto nazionale "Mamma Lingua, Storie per tutti, nessuno escluso" il quale, per sostenere il diritto di ogni bambino a entrare in contatto con storie nella propria lingua madre, ha creato una serie di biblioteche in tutta Italia, almeno una per regione, correttamente chiamate "presidi". Il manifesto di tale progetto è stato elaborato da Graziella Favaro, una delle più eminenti esperte del rapporto dei bambini con le loro lingue, e riassume in dieci punti i principi a cui il progetto è stato ispirato¹⁵.

Sono dieci frasi chiare ed esplicative che dovrebbero essere tradotte in ogni lingua e distribuite ai genitori dei bambini, oltre che ai loro insegnanti. Le riportiamo perché ci offrono un riassunto di questioni già discusse ma anche una mappa preziosa per continuare nel nostro percorso:

¹⁵ <https://www.mammalingua.it/manifesto/>.

- 1) Tutti i bambini hanno bisogno di storie.
- 2) Nella migrazione, vi è il rischio di crescere con poche parole.
- 3) In quale lingua narrare?
- 4) La lingua materna è una casa.
- 5) Ogni lingua vale.
- 6) Crescere un figlio altrove implica scelte e fatiche aggiuntive.
- 7) Arricchire l'ambiente familiare con libri e storie.
- 8) La presenza di libri in lingua madre nelle biblioteche dà un messaggio di valorizzazione della lingua madre.
- 9) La narrazione in lingua materna sostiene anche l'acquisizione della seconda lingua.
- 10) Gettare ponti di parole tra la lingua di casa e quella del Paese in cui si cresce.

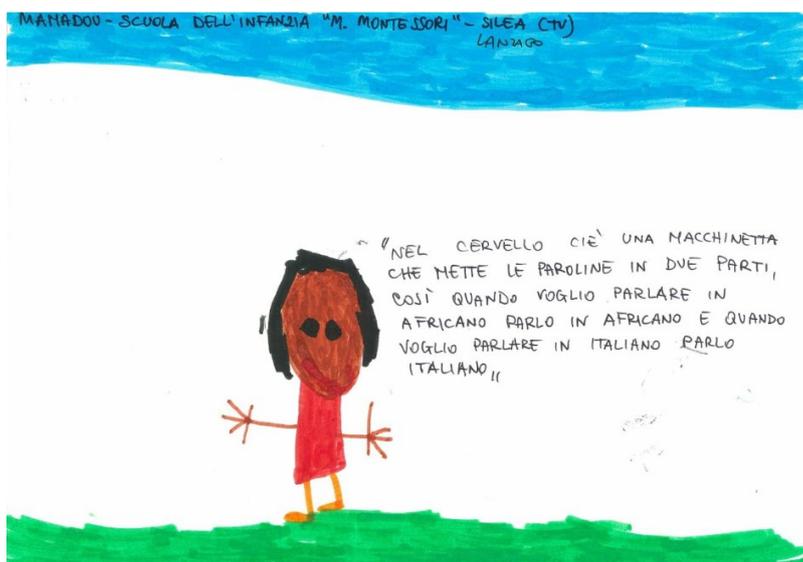
La seconda risposta su come valorizzare le lingue degli alunni già dalla scuola primaria è, di nuovo, l'uso dell'autobiografia linguistica e rappresenta la vera innovazione presentata in questo lavoro: abbiamo parlato dell'autobiografia come attività da sviluppare in modo scritto, competenza che viene mediamente sviluppata dai ragazzi intorno agli 11/12 anni.

La domanda che ha fatto nascere questa tesi è quindi la seguente: possiamo ideare un progetto coerente che, tramite diverse attività, porti i bambini di classe seconda e terza della scuola primaria a sviluppare un'autobiografia linguistica non scritta, ma disegnata o raccontata?

Nitti nel 2021 conduce un'indagine sulla diffusione di attività di valorizzazione delle lingue in contesti plurilingui all'interno di alcune classi di scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado¹⁶: solo una piccolissima parte riesce a compiere un percorso di autobiografia didattica alle scuole primarie, nonostante ci siano stati lavori di sperimentazione, come per esempio il progetto illuminante di G. Favaro riguardo al

¹⁶ <https://ojs.unica.it/index.php/rhesis/article/view/5658>.

bilinguismo disegnato (e spiegato) dai bambini, di età scolare e addirittura prescolare.¹⁷ In questo progetto, Favaro propone una modalità di autobiografia linguistica per i bambini bilingui anche della scuola dell'infanzia, tramite l'uso di disegni e la registrazione scritta delle loro spiegazioni, come in questi esempi tratti direttamente dal suo lavoro:



Crediamo quindi fermamente che sia possibile far riflettere i bambini già da piccoli sull'importanza di questi temi, in modo tale che non arrivino alle scuole secondarie di primo grado con un senso di vergogna talmente pesante e un ostacolo affettivo talmente alto da rendere impossibile il recupero della dignità della lingua madre.

2.6. IL PROGETTO ALLA SCUOLA DELLA PACE

Per questo motivo ho creato una serie di attività che seguono i principi dell'inclusione multiculturale e le ho presentate a un gruppo di bambini di classe seconda e terza della scuola primaria, documentato il percorso e i risultati finali.

Lo stesso Nitti (2021) sostiene che l'autobiografia linguistica, a meno che non sia redatta nella lingua di minoranza, risulti di scarso impatto per la promozione linguistica. Non ci troviamo d'accordo con tale affermazione e riteniamo che essa possa fornire uno

¹⁷ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>.

strumento prezioso anche se prodotta in italiano e anche se proposta ai bambini della scuola primaria.

La domanda di tesi, e la successiva ricerca, sono nate, come spesso accade, da una semplice osservazione: da otto anni frequento e gestisco un doposcuola, la Scuola della Pace, in un quartiere multiculturale di Padova e la larga maggioranza dei bambini che ho conosciuto sono migranti di seconda generazione, con delle eccezioni per qualche studente italiano e qualche studente migrante. Il mio primo anno alla Scuola della Pace, a 16 anni, ho conosciuto una bambina di origine marocchina e ogni venerdì l'ho aiutata a svolgere i suoi compiti. La regola stabilita tra noi era la seguente: ogni volta che io le insegnavo il significato di una parola italiana che non conosceva, lei me ne insegnava una in arabo. Per noi era un gioco, una pratica nata spontaneamente senza nessuno studio didattico dietro. Allora non avevo mai riflettuto sul concetto di inclusione e di plurilinguismo ma, in qualche modo, quella è stata la prima lezione che ho imparato e tutt'ora la più importante che io possa ricordare: l'importanza di insegnare e di imparare allo stesso tempo, di rendere i bambini contemporaneamente studenti e maestri.

Dobbiamo iniziare a guardare ai bambini in modo da valorizzare e apprezzare le conoscenze che già possiedono, a partire dalla più importante e complessa: la loro lingua madre. Anche in questo ci viene in aiuto l'autobiografia linguistica, tramite la quale possiamo valutare e conoscere il livello del nostro studente nella sua LM, ma, una volta compresa la loro competenza, essa non deve rimanere sepolta, ma deve acquistare una sua dignità. Pensiamo che non ci sia modo più efficace di dare dignità a una conoscenza, a una lingua, che rendere il bambino maestro e dargli la possibilità di trasmettere la sua conoscenza anche agli altri, siano essi i loro compagni o i loro stessi maestri.

Una delle modalità utilizzate per saggiare il livello del bambino nella sua lingua madre consiste nella compilazione di questionari da parte dei familiari e degli studenti: ho valutato di utilizzare questa pratica per far emergere la realtà linguistica dei bambini della Scuola della Pace ma, come viene sottolineato anche dall'esperienza di Sofia e Favero (2018), i questionari offrono spesso una visione parziale, a volte incongruente con le risposte date dai singoli studenti, che non ci permette di comprendere a pieno il rapporto soggettivo, emotivo e affettivo che un bambino sviluppa con la propria lingua.

Non abbiamo bisogno di un semplice incasellamento dei bambini che, al contrario, rischia di de-umanizzare ancora di più la loro esperienza, ma abbiamo bisogno di imparare a costruire un rapporto di complicità e fiducia, di porre loro le domande e le attività giuste per fare emergere riflessioni a cui gli stessi studenti arriveranno e di saper ascoltare con attenzione le loro risposte. Proprio per questo, l'insegnante non deve essere relegato a un semplice ruolo di raccoglitore ed elaboratore di dati, come se si stesse parlando di una realtà lontana: deve, al contrario, avere un ruolo attivo che varia a seconda di ciò di cui l'alunno ha bisogno. Analizzeremo nel prossimo capitolo questo argomento in modo più puntuale.

Per i motivi sopra elencati la ricerca si sviluppa secondo un approccio qualitativo, più appropriato a un contesto di apprendimento in costante trasformazione e più adatto a cogliere gli spunti più importanti tra quelli che emergono. Inoltre, considerato che la ricerca non si è svolta in un contesto scolastico, di classe ma in un tempo parascolastico in cui i bambini faticano a mantenere l'attenzione per lunghi periodi e, soprattutto, hanno la necessità di svolgere i loro compiti, si è applicato il metodo laboratoriale EAS (episodi di apprendimento situati): il metodo EAS, codificato in italiano da Rivoltella (2001), mette al centro il bisogno di svolgere attività brevi, precedute da un'introduzione, sviluppate in un laboratorio pratico, in modo tale da raccogliere l'attenzione degli studenti e concluso da un momento di raccoglimento dei risultati e meta riflessione sulle scoperte appena fatte. Quando parliamo di laboratorio attivo, parliamo appunto di una situazione in cui lo studente viene reso protagonista della ricerca e attore attivo nell'ambito della scoperta: siamo debitori, in questo senso, ai grandi maestri della tradizione italiana, Don Milani e Mario Lodi, che per primi hanno sviluppato l'importanza di porre gli studenti al centro del loro stesso apprendimento.

La classe diventa quindi una comunità di ricerca intesa, secondo la brillante proposta di Marina Santi (2006) riguardo alla costruzione della classe come tetra-comunità, come gruppo di apprendimento comune, di esperienza condivisa, ed esaltazione dell'efficienza del processo di apprendimento. Infatti, gli studenti, abituati a un apprendimento che deve avvenire in solitudine, scoprono così di poter utilizzare e trarre vantaggio anche dalle esperienze di apprendimento degli altri coetanei, oltre che dagli adulti. I principi qui illustrati servono a collocare la ricerca che verrà proposta nel prossimo capitolo.

CAPITOLO III: IL PROGETTO

Dopo essermi dedicata alla teoria nei due capitoli precedenti, vorrei entrare nel vivo di questo lavoro: la mia tesi non è stata un semplice studio teorico di tecniche applicabili in potenza nelle classi delle scuole primarie, ma una sperimentazione sul campo in un ambiente para-scolastico, per saggiare l'efficacia delle idee proposte e valutare l'interesse dimostrato dai bambini.

Uno degli slogan più diffusi già dagli anni '90, utilizzato nella Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità a cura dell'ONU, per parlare di accessibilità e persone con disabilità, è stato e continua a essere "Niente su di noi senza di noi": forse è arrivato il tempo di applicarlo anche alla didattica, forse anche gli stessi bambini dovrebbero avere voce riguardo alle modalità e alle materie dell'insegnamento che li riguardano. Non possiamo creare una didattica a misura di bambino se non prendiamo in considerazione ciò che i bambini stessi dicono e pensano a riguardo; a volte bisognerà chiedere esplicitamente, altre ragionare con loro, altre ancora basterà solamente ascoltarli: dopo le convezioni, i trattati, i programmi, le teorie degli adulti, forse è ora che siano loro a mostrarci la strada.

3.1. LA SCUOLA DELLA PACE

Il luogo, sia geografico che metaforico in cui si è svolta la sperimentazione è, come tutti i contesti didattici, estremamente rilevante: si tratta della Scuola della Pace, ovvero un tempo pomeridiano organizzato una volta a settimana, gestito da ragazzi volontari, in cui si svolgono diverse attività. Comunemente sarebbe chiamato doposcuola, ma non è il nome adatto: il doposcuola è il continuamento della scuola mattutina, ne segue i ritmi, le necessità, le modalità. La Scuola della Pace è qualcosa di differente che non si limita a un normale doposcuola: per spiegare meglio questo punto è necessario raccontare la sua storia, accuratamente descritto nel libro a cura di Gulotta, *Alla scuola della pace. Educare i bambini in un mondo globale* (2017).

La Scuola della Pace nasce insieme alla comunità di Sant'Egidio, a Roma, nel 1968: negli anni turbolenti delle rivoluzioni studentesche, un liceale di una delle scuole

centrali di Roma, Andrea Riccardi, decide di radunare un gruppo di amici e di andare a visitare le zone periferiche della città, quelle popolate di immigrati che allora provenivano da altre parti d'Italia. Trova una realtà completamente diversa da quella a cui era abituato: nelle borgate romane le persone vivono in baracche in situazioni di estrema povertà, molti bambini non vanno a scuola, passando le giornate abbandonati a sé stessi. Nasce così la Scuola Popolare, strettamente influenzata dall'esperienza di Don Lorenzo Milani e della sua scuola di Barbiana, per offrire una Scuola anche ai bambini invisibili sia per lo Stato sia per il sistema scolastico (a volte non erano nemmeno registrati all'anagrafe come illustra Gullotta, 2020). Da questa esperienza iniziale ha origine la comunità di Sant'Egidio, a oggi diffusa in 70 paesi del mondo, che si occupa di vari servizi dedicati agli ultimi della società e alla cooperazione internazionale. Un universo che conta più di cinquantamila volontari nato dalle borgate romane degli anni 60'. Seguendo la sua diffusione, la scuola popolare diventa poi Scuola della Pace, per sottolineare la sua prospettiva globale e creare un'ideale comunità allargata tra tutti i bambini che ne fanno parte, a prescindere dal continente in cui vivono.

La Scuola della Pace, prima ancora di partire da un principio, parte da un luogo, anzi, da molti luoghi: sono le periferie, le realtà inascoltate, i margini di ogni città, dalla più sviluppata alla più povera. È interessante osservare come tutte le periferie, in quattro continenti diversi, si somiglino, soffrano per la stessa disattenzione, la stessa invisibilità, e la stessa vulnerabilità sia in Africa, che in Sud America o in Europa. All'interno di questi contesti, tuttavia, ci sono degli invisibili tra gli invisibili: sono tutti coloro che non producono ricchezza, non partecipano quindi attivamente al sistema, ma necessitano in modo costante di attenzione, cure e risorse: sono i bambini e gli anziani. È a queste due categorie che la comunità di Sant'Egidio ha voluto dedicarsi perché aiutare loro significa non solo cambiare noi stessi, aprendo la via dell'empatia e dell'amore disinteressato verso qualcuno fuori dai nostri affetti familiari, ma cambiare le città, che vengono ridisegnate secondo una nuova geografia dell'incontro: scuole che d'estate, anziché rimanere chiuse, ospitano i nostri centri estivi, spazi parrocchiali finalmente riqualificati e aperti all'incontro intergenerazionale tra bambini e anziani, RSA che rivivono grazie ai volontari giovanissimi (delle scuole secondarie di primo grado) che vanno a trovare gli ospiti; case dove i bambini non vengono lasciati soli

davanti ai videogiochi perché c'è qualcosa di più interessante da fare; quartieri che non fanno più così paura, se hai qualcuno che ti accompagna. A livello pedagogico, la scuola della Pace abbraccia in pieno l'approccio di Dewey riguardo alla scuola democratica e all'importanza di porre il bambino al centro, ma, per via del contesto in cui agiamo, con una presenza così spiccata di *oppressi*, non possiamo non ispirarci anche alle teorie di Freire, che sottolinea il collegamento tra educazione ed emancipazione politica e sociale. Inoltre, come abbiamo già sottolineato in precedenza, è vitale per la scuola italiana non dimenticare mai il contributo dei grandi maestri e maestre del Novecento: da Maria Montessori, a Don Milani, passando per Mario Lodi e Alberto Manzi. Ognuno di loro ci offre spunti preziosi che possiamo applicare a seconda delle situazioni in cui ci capita di trovarci: continuano a essere maestri a più di cento anni dalla loro nascita. Oltre a questi esempi, i valori principi della Scuola della Pace sono l'ascolto meticoloso dei bambini, la fiducia all'interno di una società che in loro crede poco, lo sviluppo del rapporto uno a uno tra ogni volontario e il "suo" bambino, l'amicizia sincera, e l'interesse gratuito: sembrano valori astratti e troppo sentimentali ma posso assicurare, dopo un po' di esperienza, che offrono risultati spettacolari.

Chi scrive quest'estate ha avuto l'opportunità e il privilegio di aprire una Scuola della Pace nel campo profughi di Nicosia, a Cipro. I campi profughi sono le periferie più estreme del mondo, i margini esterni dell'intera società, eppure, al loro interno si può trovare una dose di umanità che lascia senza fiato. Il modo di *fare* Scuola della Pace



Figura 9: Disegni dei bambini della Scuola della Pace nel campo profughi di Nicosia.

è identico per Padova, per Cipro e per il Malawi: i principi e gli approcci sono gli stessi e funzionano in modi straordinariamente simili, anche se i bambini e le loro situazioni di vita non potrebbero essere più diverse. Basta ascoltare

i bambini di Cipro per saperlo, basta osservare i loro disegni di case, giardini e famiglie felici, per ricordarsi che disegnano il loro desiderio più grande, loro che una casa non ce l'hanno e vivono in *container* in mezzo al deserto.

A Padova, invece, la scuola della Pace è presente da vent'anni e si è ormai diffusa in quattro quartieri (Guizza, Arcella, Portello e Mortise) particolarmente multiculturali, che presentano una larga serie di complessità, dalla povertà educativa, a quella materiale fino alla diffusione della violenza anche tra i più giovani. Come si può facilmente immaginare, i bambini e le famiglie che si rivolgono a noi lo fanno pensando di trovare un doposcuola, un semplice servizio di aiuto compiti: in realtà la Scuola della Pace non si limita a questo. Partendo dal presupposto che lo svolgimento dei compiti è sicuramente importante, come abbiamo visto nel capitolo 1, soprattutto per i bambini che non hanno genitori o altre figure a disposizione durante il pomeriggio per aiutarli, o per coloro che non riescono a essere seguiti in modo adeguato durante le ore scolastiche, sarebbe limitante utilizzare le nostre due ore settimanali unicamente per fare i compiti. I nostri bambini sono abituati a ragionare sulla pace e sulla guerra, su tematiche complesse come le migrazioni, la violenza, il razzismo, i profughi. Sono già realtà che purtroppo sperimentano sulla loro pelle, quindi anziché ignorarle, come a volte si fa con i bambini delle scuole primarie, le spieghiamo, ci ragioniamo insieme e cerchiamo nel nostro piccolo delle soluzioni. Un'attenzione particolare la dedichiamo a parlare ai bambini degli altri servizi della comunità e a metterli in contatto con altre Scuole della Pace, da quelle di Padova, a quelle dell'Africa o del Sud America. Durante questi anni abbiamo svolto attività di conoscenza tra bambini e anziani soli del quartiere, abbiamo partecipato con i bambini a sit-in e manifestazioni per la pace e abbiamo dato il nostro contributo a rendere sia più pulita sia più accogliente la nostra città. Oltre a questo, organizziamo uscite ricreative che possono essere al cinema, in piscina, al museo o in montagna durante la nostra vacanza estiva, luoghi che possono sembrare normali e scontati ma che non tutti i bambini hanno la possibilità di visitare. Più che un doposcuola, quindi, la Scuola della Pace rappresenta una organizzazione parascolastica basata su principi di reale inclusione e attenzione al multiculturalismo.

3.2.1. LA RICERCA

Prima di analizzare le attività proposte e i loro risultati, è necessario partire dall'origine della ricerca e dai motivi che l'hanno ispirata. Durante i pomeriggi alla Scuola della Pace ho notato che i bambini, dai 6 anni in su, coltivavano un rapporto ambiguo con la loro lingua madre: alla domanda "che lingua parli a casa?" non di rado accadeva che i bambini rispondessero "è un segreto" o che dichiarassero di parlare l'italiano anche quando non era vero; oppure c'era molta confusione riguardo alle loro lingue, visto che a volte i bambini stessi rispondevano dicendo di parlare "l'africano" senza saper meglio definirlo. Gli stessi bambini di origine marocchina non sapevano quali loro compagni parlassero arabo, perché per loro l'arabo era una lingua da parlare unicamente a casa, in contesto familiare. Possono sembrare dei dettagli irrilevanti, ma se un bambino sviluppa l'idea che sia giusto tenere la lingua madre segreta già a sei anni, è probabile che, crescendo, se ne vergognerà sempre di più e tenderà infine a dimenticarla.

Questo è quindi un lavoro di "prevenzione", in modo tale che i bambini possano crescere con una consapevolezza diversa del rapporto con le proprie lingue, già a partire dal periodo della scuola primaria.

In secondo luogo, questa ricerca si basa sull'ascolto: come abbiamo già sottolineato esso costituisce una componente essenziale della Scuola della Pace ma, troppo spesso, per via dei troppi compiti da svolgere, abbiamo poco tempo per fare in modo che i bambini parlino e si raccontino. È una problematica che si registra anche nelle scuole, dove, come sottolineano Favero e Sofia nel loro *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica* (2018), la somministrazione di questionari sugli usi linguistici alle famiglie non è sufficiente, perché non restituisce la prospettiva dei bambini sul loro rapporto con la lingua. I dati, in questo contesto, non bastano. Proprio per questo motivo, abbiamo pensato a una modalità che potesse far emergere la soggettività dei bambini, tramite diverse attività distribuite durante la seconda parte dell'anno scolastico, nelle due ore settimanali della Scuola della Pace.

3.2.2. L'INSEGNANTE

Proprio in nome di un approccio differente, ispirato al socio-costruttivismo coniato da Vygotskij e improntato all'ascolto delle storie dei bambini in un contesto informale, è stato necessario rivedere il ruolo dell'insegnante/educatore. L'insegnante, infatti, per lasciare spazio all'attività e alla partecipazione dei bambini, deve essere pronto ad arretrare dal suo ruolo di protagonista per assumere il ruolo di regista all'interno della classe, in modo tale da far emergere le esperienze dei bambini, stimolare dialogo, scambio e riflessione, facendo arrivare gli stessi bambini alle conclusioni dei loro percorsi. Eleonora Zorzi, nel suo libro *L'insegnante improvvisatore*, individua sei ruoli che l'insegnante deve alternare a seconda delle situazioni: l'insegnante è facilitatore in quanto incoraggia l'ascolto reciproco all'interno della classe e indirizza l'attenzione degli alunni verso determinati aspetti; l'insegnante deve essere di supporto, offre appunto *scaffolding*, un'impalcatura per sostenere e supportare gli studenti e le loro osservazioni, per spingere a partecipare anche i più reticenti: tale ruolo si integra a quello di *care-giver* che lavora soprattutto sul benessere e sull'autostima degli studenti, affinché tutti si possano sentire inclusi nel contesto educativo e abbastanza a loro agio da esprimere opinioni e punti di vista. L'insegnante, inoltre, deve promuovere le attività, in modo tale da renderle interessanti per gli alunni e deve essere in grado di provocare, per iniziare una riflessione in classe e incoraggiare una risposta da parte degli studenti. L'insegnante deve essere anche un liberatore per i suoi studenti, per spingerli ad agire liberamente senza paura dell'errore, ricordando che, soprattutto in contesti come il nostro, l'errore non esiste o è da considerarsi produttivo, oggetto anch'esso di riflessione. Infine, l'insegnante ha anche il ruolo di monitor, particolarmente chiaro in questa attività: deve quindi essere pronto a raccogliere gli *input* e le riflessioni degli studenti e catalogarli accuratamente per poi analizzarli una volta concluso il percorso.

3.2.3. I BAMBINI

È difficile riferirsi ai bambini della Scuola della Pace solo con il termine studenti, soprattutto quando usciamo dal contesto di doposcuola/aiuto compiti e ci

orientiamo verso una sorta di piccola scuola aggiuntiva. I bambini, alla Scuola della Pace, imparano in fretta a essere maestri: come già sosteneva Don Milani (*Lettera a una professoressa*, 1968) è fondamentale che i bambini più esperti in alcune materie o più grandi aiutino i loro compagni: ciò crea benefici da entrambi le parti e soprattutto trasforma la classe in una comunità di apprendimento. Tale tesi viene sostenuta da molti studiosi, anche in contesto internazionale, rendendo il *peer tutoring* una pratica di inclusione codificata (Janes, 2001). Inoltre, i bambini vestono il ruolo di maestri non solo con i loro compagni ma anche con i ragazzi e gli adulti volontari, e, in senso più ampio, anche con la società intera: vengono infatti chiamati in prima persona ad agire e a diventare parte della cittadinanza attiva, tramite iniziative che puntano al dialogo intergenerazionale, all'attenzione all'ambiente, alla sconfitta del razzismo e all'importanza della pace.

Per i destinatari delle attività che sono state proposte durante l'anno abbiamo scelto la classe terza, anche se la ripartizione dei bambini alla Scuola della Pace non è ferrea: erano quindi presenti bambini più piccoli, di seconda e una bambina più grande. Inoltre, uno dei maggiori problemi che abbiamo dovuto fronteggiare è stata la non regolarità della presenza dei bambini, come appunto ci si può aspettare da un doposcuola. Tuttavia, abbiamo selezionato un gruppo di dodici bambini che sono stati presenti durante la maggior parte delle attività, anche per offrire un senso di continuità al percorso. I bambini in questione hanno tutti una famiglia migrante alle spalle e cinque di loro sono nati fuori dall'Italia, in Moldavia e in Sri Lanka; quindi, le loro madrelingue sono tutte diverse dall'italiano, ma vedremo più avanti che saranno loro stessi a illustrare i loro paesi d'origine.

Le attività sono state strutturate in modo tale che i bambini avessero la possibilità di familiarizzare con il concetto di lingua madre poco alla volta, considerando che non è un tema che viene trattato nella loro scuola; perciò, ho iniziato con un'attività introduttiva che potesse coinvolgerli tutti: una mappa del mondo in cui segnare il proprio paese d'origine. Il rischio era che potessero non provare interesse verso il tema proposto, ma mi sono resa conto che era l'opposto: una volta incoraggiati nel modo giusto, tramite un discorso iniziale sull'importanza di tutte le lingue, erano impazienti di comunicarmi i loro paesi e osservare dove si trovavano nella mappa.

Una volta avviato il percorso, mi sono dedicata alla progettazione di tre attività individuali che avevano come obiettivo lo sviluppo della loro consapevolezza linguistica e l'espressione del rapporto di ogni bambino con le proprie lingue: ho quindi scelto un'attività dedicata al loro nome, una sulla mappa della comunicazione familiare e una sulla loro "*silhouette* linguistica". In seguito, ho pensato a un'attività collettiva come la produzione di un cartellone con scritte alcune parole importanti in ciascuna lingua. Avviandoci verso la conclusione del percorso ho strutturato un esercizio che permettesse ai bambini di avviare una conversazione sulla loro lingua madre anche a casa: il compito era dunque quello di chiedere ai genitori e di imparare a memoria una filastrocca nella loro lingua per poi recitarla davanti ai compagni alla Scuola della Pace. Infine, ho ideato anche una proposta di stesura di autobiografia linguistica (tramite intervista orale): io ne ho svolta solo una con una bambina che ha partecipato alle attività, ma all'interno di una classe, avendo più tempo e spazio a disposizione, l'attività si può strutturare tramite un'intervista reciproca tra coppie di bambini.

Illustriamo quindi il diario delle attività e le produzioni dei bambini. Ogni attività verrà presentata in un riquadro che illustra il materiale che mi ero preparata prima della lezione e una recensione conclusiva sull'andamento dell'attività e sull'interpretazione dei risultati offerti dai bambini.

3.3. IL DIARIO

Attività 1

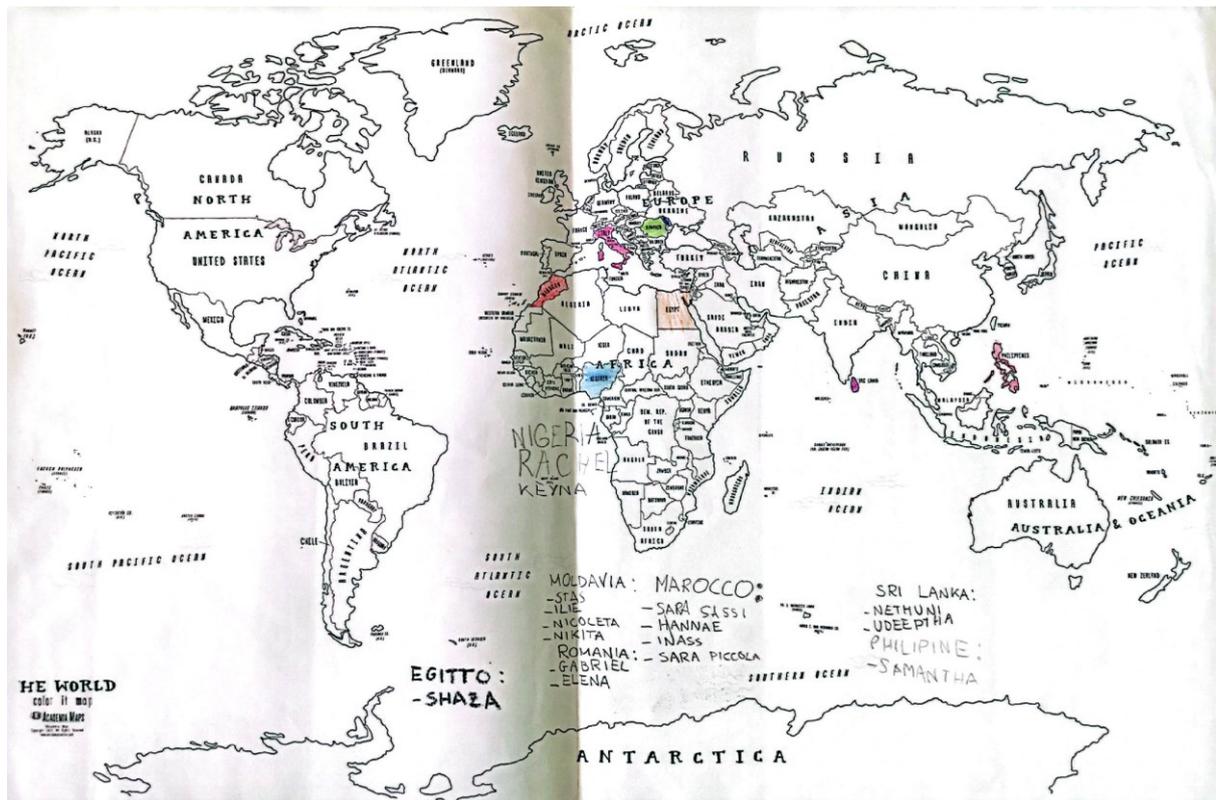
Venerdì 3 febbraio 16.30/17.30 ca

Partecipanti: classi seconde e terze di scuola primaria

Materiale: cartina del mondo da colorare

Attività: l'attività introduttiva del programma consiste nel mostrare ai bambini la mappa del mondo e dire loro che proveniamo tutti da paesi diversi, più o meno lontani e che parliamo tutti lingue differenti. Ogni bambino dirà da che paese proviene e coloreremo quel paese, scrivendo anche i loro nomi e la lingua che si parla nel paese. Verrà effettuata una prima identificazione delle lingue della classe. Poi a ogni bambino verrà assegnato il compito di disegnare e colorare la bandiera del paese del suo vicino di banco.

Revisione: ho presentato l'attività a 14 bambini in maggioranza di classe terza di scuola primaria, dopo aver spiegato loro in una introduzione l'importanza di tutte le lingue e il concetto di lingua madre: si sono dimostrati da subito molto entusiasti di illustrarmi i loro paesi di origine, che abbiamo colorato sulla cartina. I bambini moldavi e rumeni mi hanno spiegato senza esitazioni la differenza e la vicinanza tra le loro lingue. In seguito, li ho divisi a coppie e ho fatto disegnare le rispettive bandiere sul diario del compagno. I bambini erano molto coinvolti, nonostante temessi che ci potesse essere della diffidenza verso il tema dell'attività, e sono addirittura andati in giro per l'aula a farsi disegnare le bandiere da tutti. Il loro entusiasmo è stato probabilmente dovuto all'ufficialità dell'attività e all'interesse da parte mia e degli altri ragazzi verso i loro racconti. Era decisivo iniziare da subito costruendo un clima di ascolto e di accettazione.



Moldavia: Nicoleta, Nikita, Stash, Ilie: lingua romena (moldavo)

Romania: Elena, Gabriel: lingua romena

Marocco: Hannae, Sara: lingua araba (marocchino)

Egitto: Shaza: lingua araba (egiziano)

Nigeria: Keyna, Rachel: lingua inglese (nigeriano), e lingua igbo

Sri Lanka: Udeeptha, Nethuni: lingua singalese

Filippine: Samantha: lingua inglese

Attività 2

Venerdì 10 febbraio, 16.30/17.30 ca

Partecipanti: classi seconde e terze

Materiale: fogli con scritto il loro nome nella loro lingua madre

Attività: viene introdotto ai bambini il concetto della diversità delle lingue e si chiede che lingue sanno parlare loro. Poi si introduce anche la diversità degli alfabeti di alcune lingue. In seguito, viene consegnato a ogni bambino un foglio con il loro nome scritto nella loro lingua madre. Spesso, infatti, si fa colorare ai bambini il proprio nome, ma per questa attività ho pensato che sarebbe stato interessante far vedere loro come vengono scritti i nomi nel loro “alfabeto madre”. Se è vero che i bambini approfondiscono poco la loro lingua madre, è evidente che per loro sarà ancora più difficile studiare come essa si scriva: infatti, molti bambini non sapevano leggere i caratteri arabi, per esempio, nonostante fosse la loro lingua madre. Questa realtà rende l’idea di come la lingua madre venga relegata alla sfera informale e non acquisti mai abbastanza dignità da studiarne i caratteri. Ho utilizzato, quindi, le mie conoscenze di arabo e russo per preparare i fogli per l’attività. Per quanto riguarda la lingua singalese, ho chiesto l’aiuto di una ragazza volontaria nata in Sri Lanka che conosce l’alfabeto.

Revisione: abbiamo fatto una ricapitolazione di quanto detto la volta precedente e abbiamo ripetuto le nostre lingue. Poi ho consegnato ai bambini i fogli con scritti i loro nomi e loro si sono dimostrati da subito molto curiosi e interessati, nonostante non tutti lo fossero all’inizio. Gli alfabeti che ho usato sono il latino, il cirillico per i bambini moldavi, il singalese e l’arabo. Per questa attività, temevo che alcuni bambini potessero prendere in giro gli alfabeti “diversi” degli altri, invece è accaduto il contrario. Per esempio, Rachel, che parla inglese, si è un po’ offesa e mi ha chiesto delusa “Ma perché io ho le lettere normali?”.

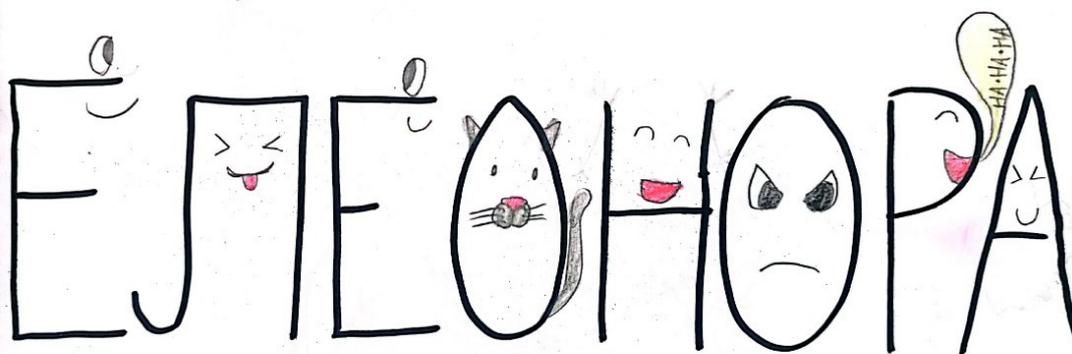
Sono stati ricorrenti i temi della pace, della natura e dei loro paesi di origine, insieme alle cose che apprezzano come i personaggi di cartoni animati e film. I bambini erano così entusiasti che hanno posticipato lo svolgimento dei compiti per decorare i loro nomi, poi mi hanno spiegato attentamente i loro disegni, e a fine attività molti hanno voluto mostrare i loro disegni ai propri genitori. Io ho registrato le loro spiegazioni, quindi le ho trascritte, mantenendo la loro interlingua e gli errori.



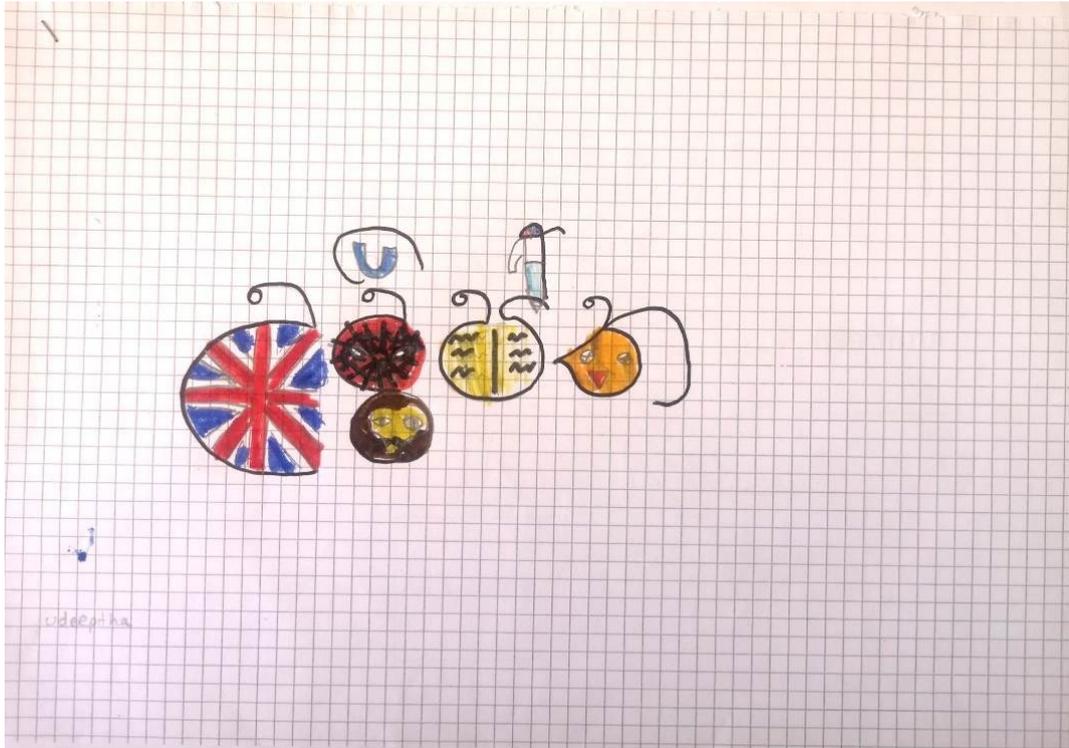
“Ho disegnato un elefante perché mi ricorda l’Africa e anche la Coca Cola perché in Nigeria si beve tanto. Poi ci sono la luna e le stelle, il gelato e i regali perché mi piacciono”– Rachel



*“Nella prima lettera ci sono le foglie e il grano per la natura, poi c’è uno scivolo ad acqua e un omino sopra e la bandiera dell’india perché mi piace”
– Ilie*



“Nel mio nome ci sono tante Eleonora, quella arrabbiata, quella felice, quella che ride e quella che sembra un gatto”– Eleonora

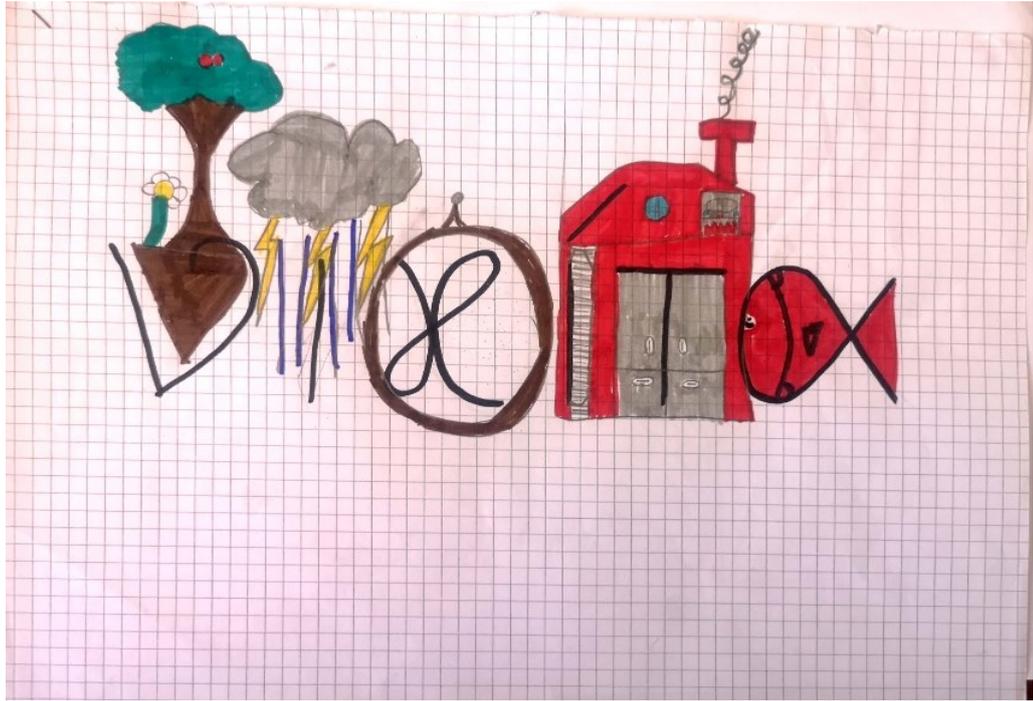


“Qua c’è la bandiera inglese perché mi piace l’inglese, poi c’è Spider man, il Re leone e la U del mio nome: poi ho fatto un quaderno con una penna”

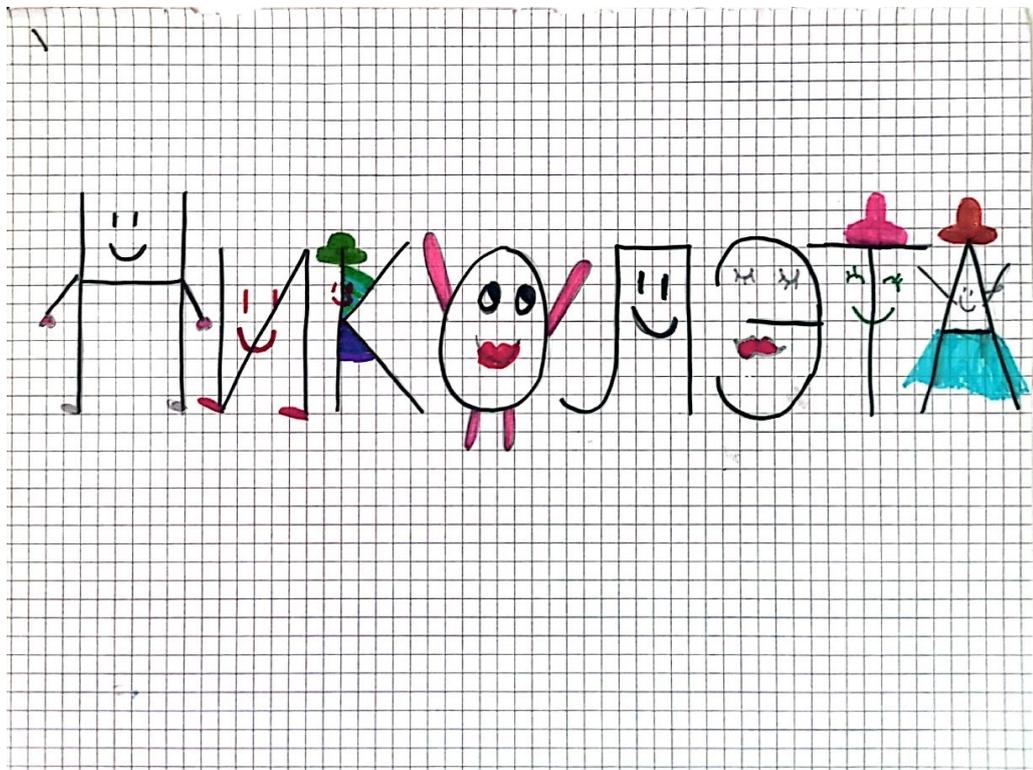
– Udeeptha



“è una farfalla”– Nethuni



(nikita è scritto in alfabeto greco anche se lui è di origine moldava perché il nome è greco.) *“C’è la natura con gli alberi e i fiori, il temporale, un quadro, un pesce e una casa perché le lettere mi facevano pensare a questo” – Nikita*



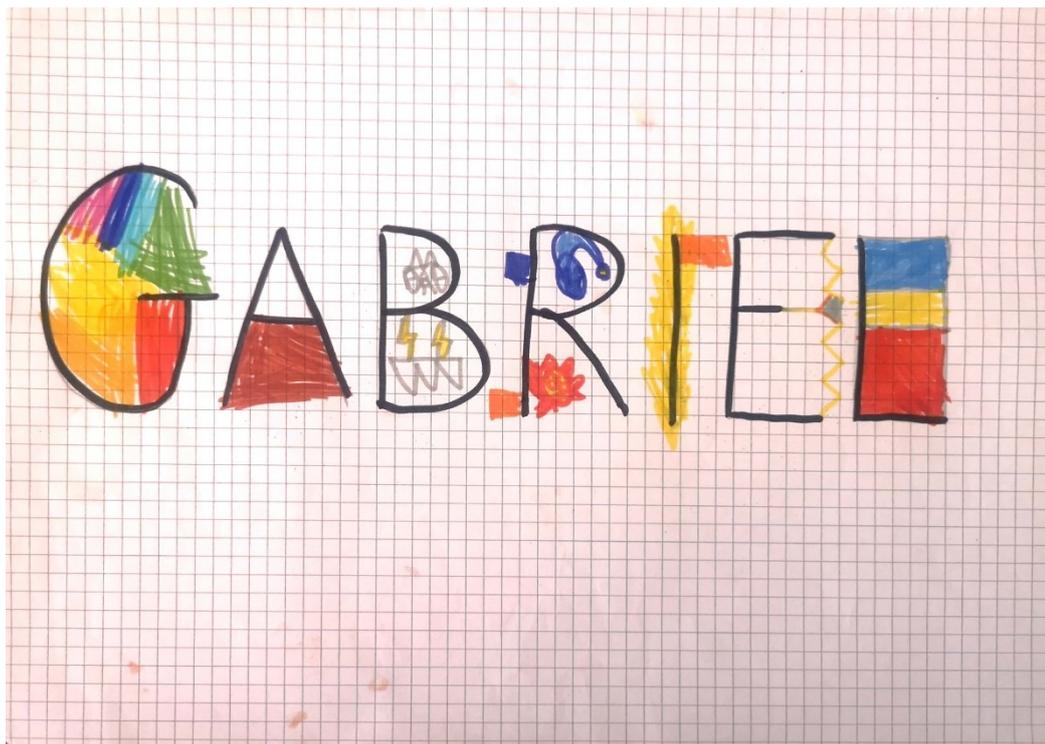
“Ogni lettera è il personaggio di una storia” – Nicoleta



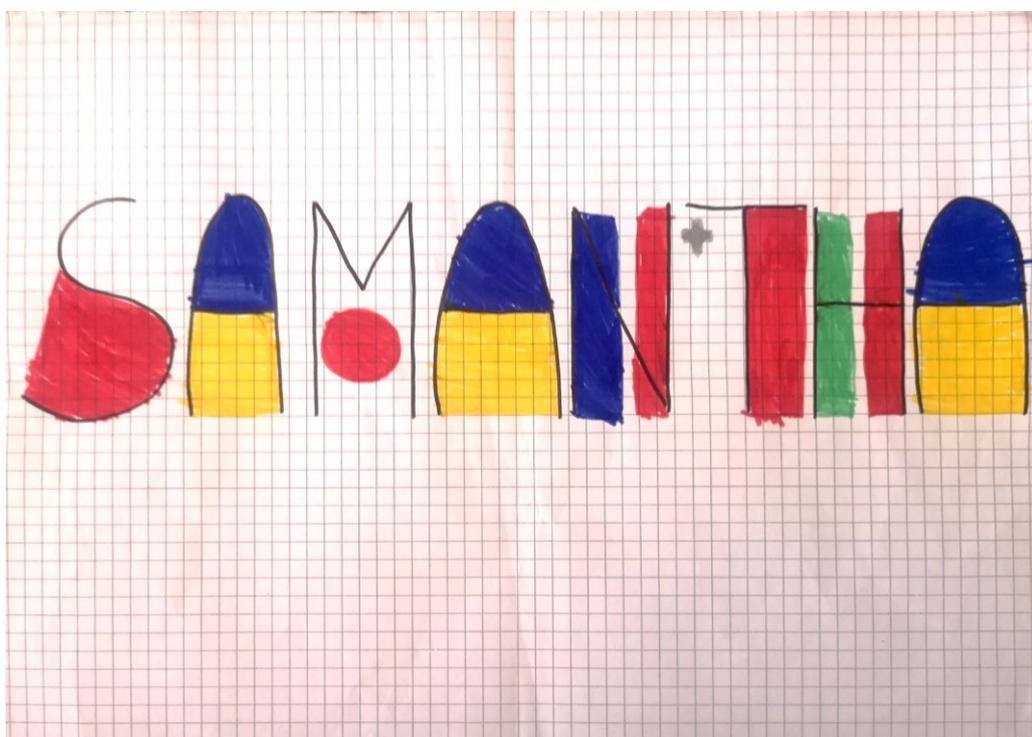
“C’è la bandiera della pace e quella del Marocco!”– Hanae



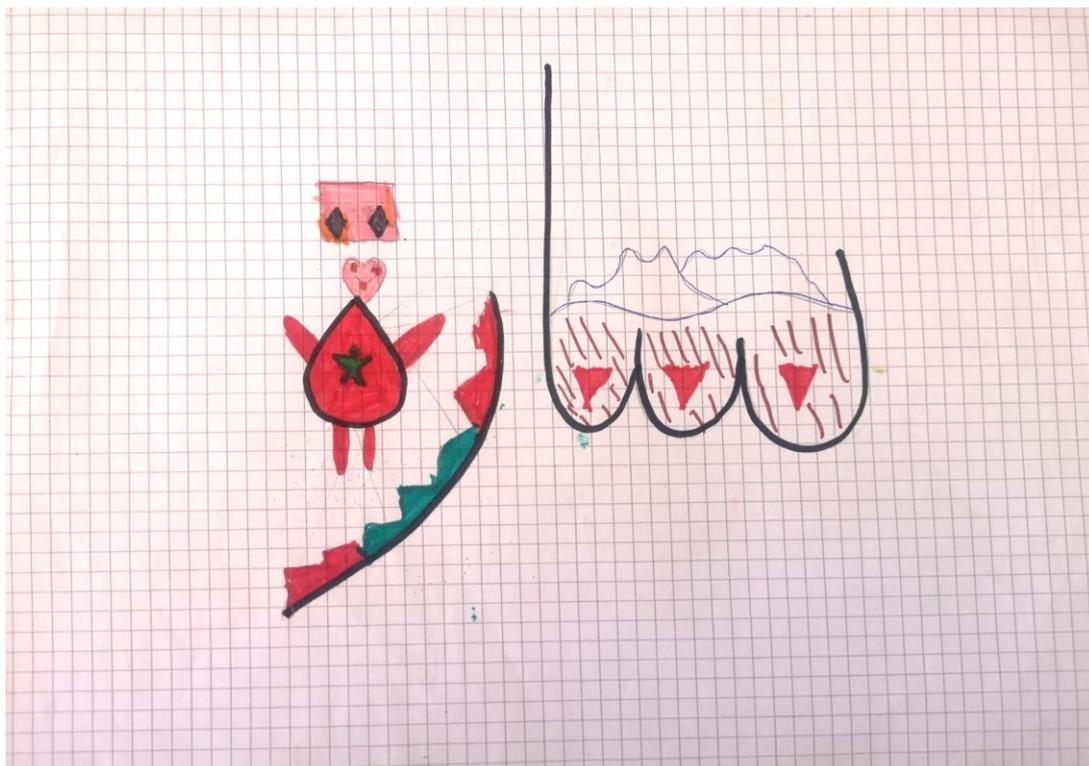
“Ho colorato le lettere con un cielo con le stelle, un campo di fragole e il simbolo della pace e poi dal nome nasce un’altra pace”– Penuja



“Nel mio nome c’è l’arcobaleno della pace, una montagna, tanti personaggi dei cartoni e la bandiera della Romania”– Gabriel



“Ho fatto la bandiera dell’Indonesia, dell’Ucraina, del Giappone, della Francia, di Malta e di Italia perché la pace è in tutto il mondo”– Samantha



“Il mio paese è il Marocco allora ho messo la bandiera e i colori del Marocco e le montagne che ci sono là”– Sara

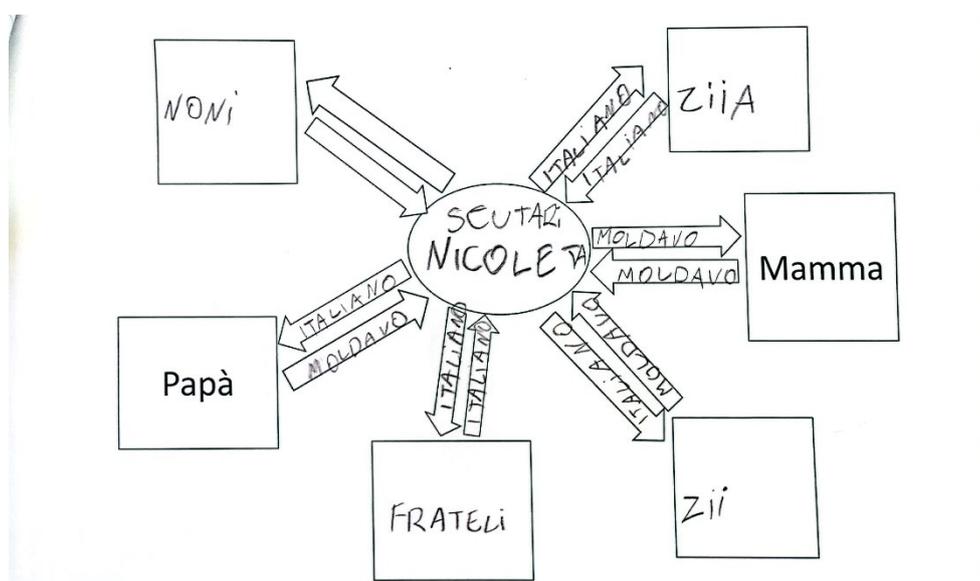
Attività 3

Venerdì 24 febbraio, 16.30/17.00 ca

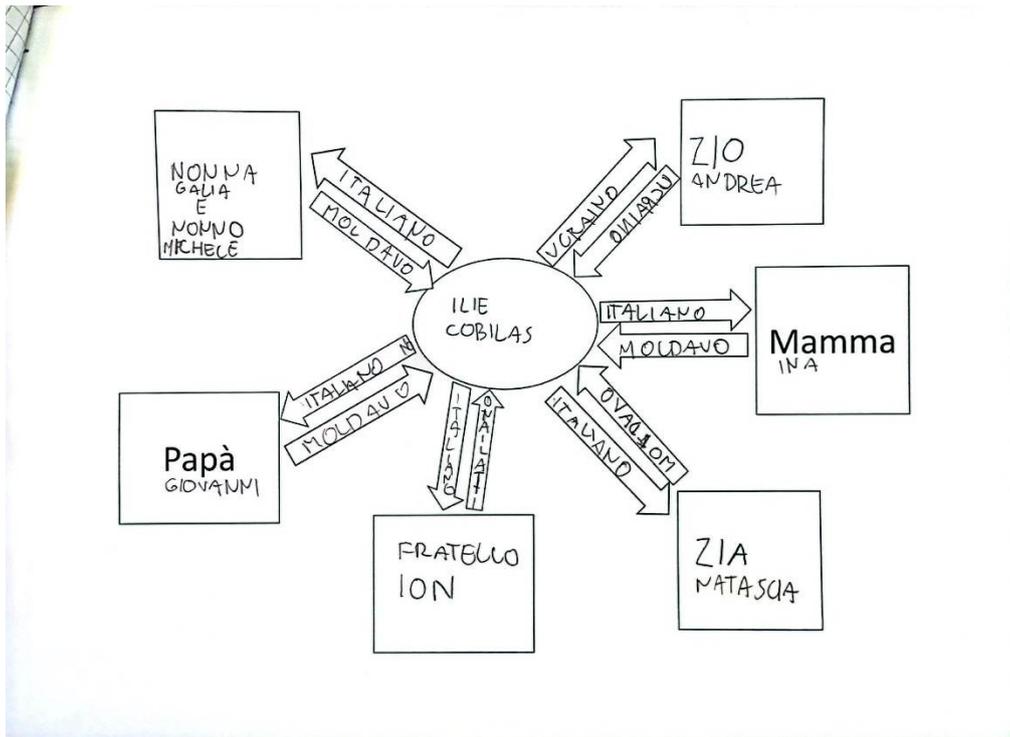
Partecipanti: classi seconde e terze

Attività: viene presentata ai bambini la mappa delle loro lingue, sia per sapere che lingue parlano in casa, sia per continuare il percorso di consapevolezza e valorizzazione delle loro lingue madre. Per questa attività ho utilizzato la mappa della comunicazione intrafamiliare, ideata da Graziella Favaro (2013) e utilizzata anche da Maria Frigo (2020) che visualizza i flussi comunicativi all'interno della famiglia, tra genitori e figli, tra fratelli, tra nonni e nipoti

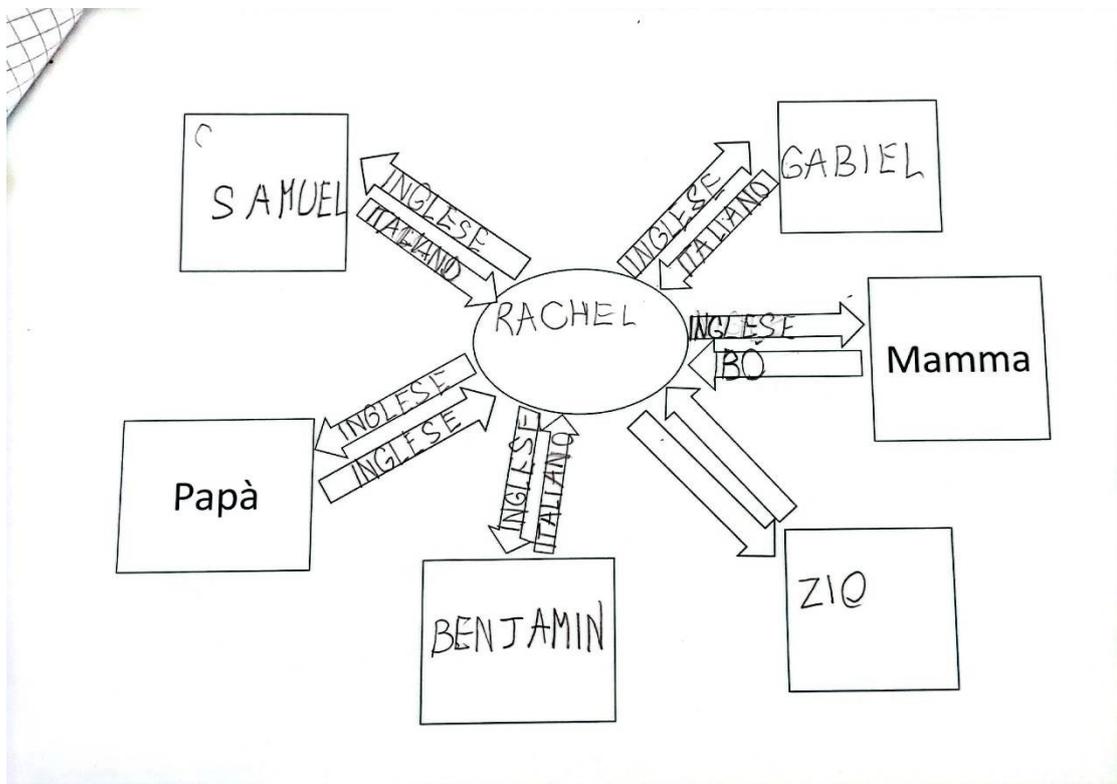
Revisione: i bambini erano pochi e non avevamo molto tempo perché subito dopo la Scuola della Pace siamo andati tutti insieme al Duomo per partecipare alla marcia per la pace in occasione dell'anniversario dello scoppio della guerra in Ucraina. All'inizio i bambini erano reticenti perché l'attività non era semplicissima e, soprattutto, era poco colorata rispetto alle precedenti, ma hanno ugualmente partecipato tutti. Non abbiamo specificato quali persone dovessero inserire nei quadrati vuoti, quindi alcuni hanno messo le maestre, altri nonni e zii, altri i nomi di ogni fratello. Ho riscontrato delle difficoltà nel far capire ai bambini che nelle loro mappe c'erano due frecce perché qualcuno può rivolgersi a loro in una lingua e loro possono rispondere in un'altra: non sembra, infatti, che abbiano sperimentato spesso una situazione simile; perciò, hanno utilizzato le doppie frecce per sottolineare le situazioni in cui con una persona (spesso i genitori) utilizzano due lingue a seconda dei contesti e delle necessità linguistiche del momento. Una bambina in particolare, Samantha, che a casa parla inglese, ha voluto fare una sfida con sé stessa: per ventiquattro ore avrebbe parlato solo in inglese sia con noi grandi sia con gli altri bambini; anche Rachel conosce l'inglese, ma parla il dialetto inglese della Nigeria quindi si sono subite accorte che riuscivano a comunicare ma che c'erano delle differenze tra i due dialetti.



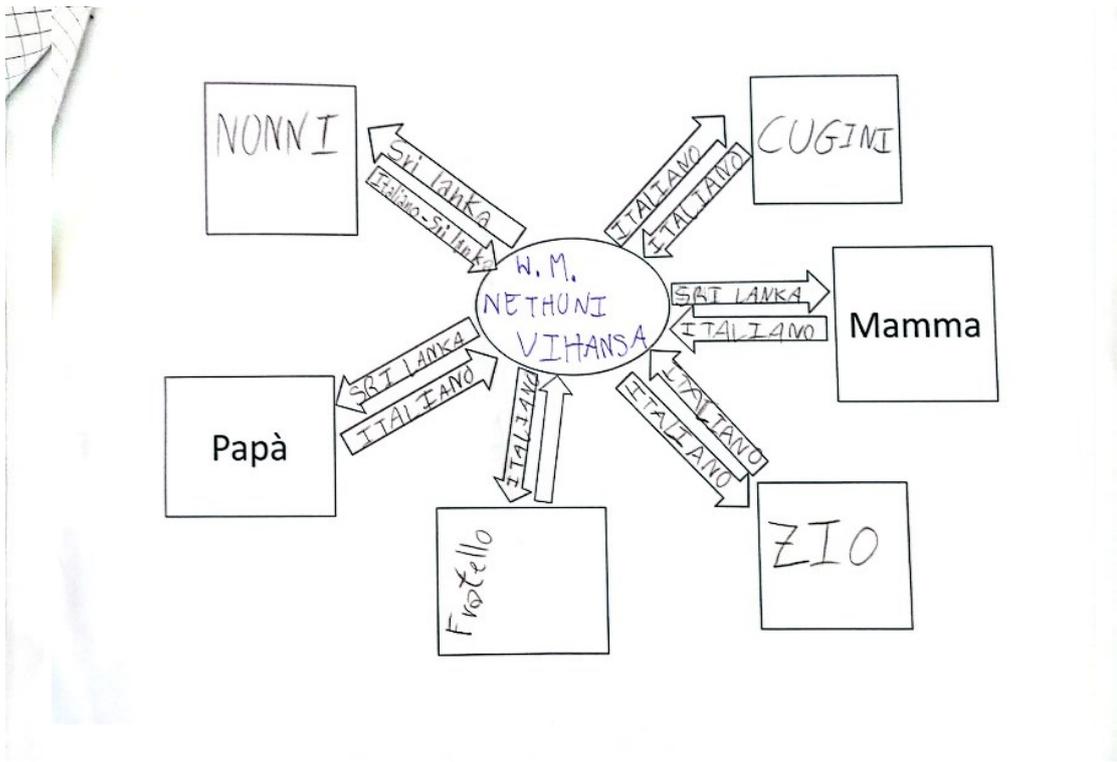
Nicoleta



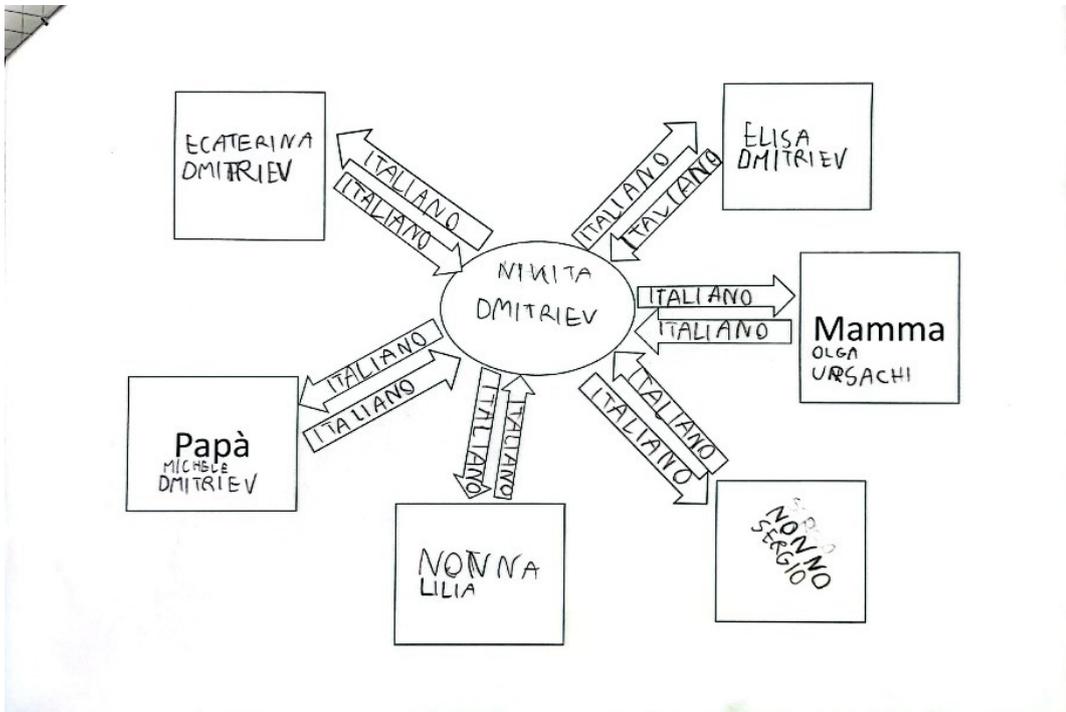
Ilie



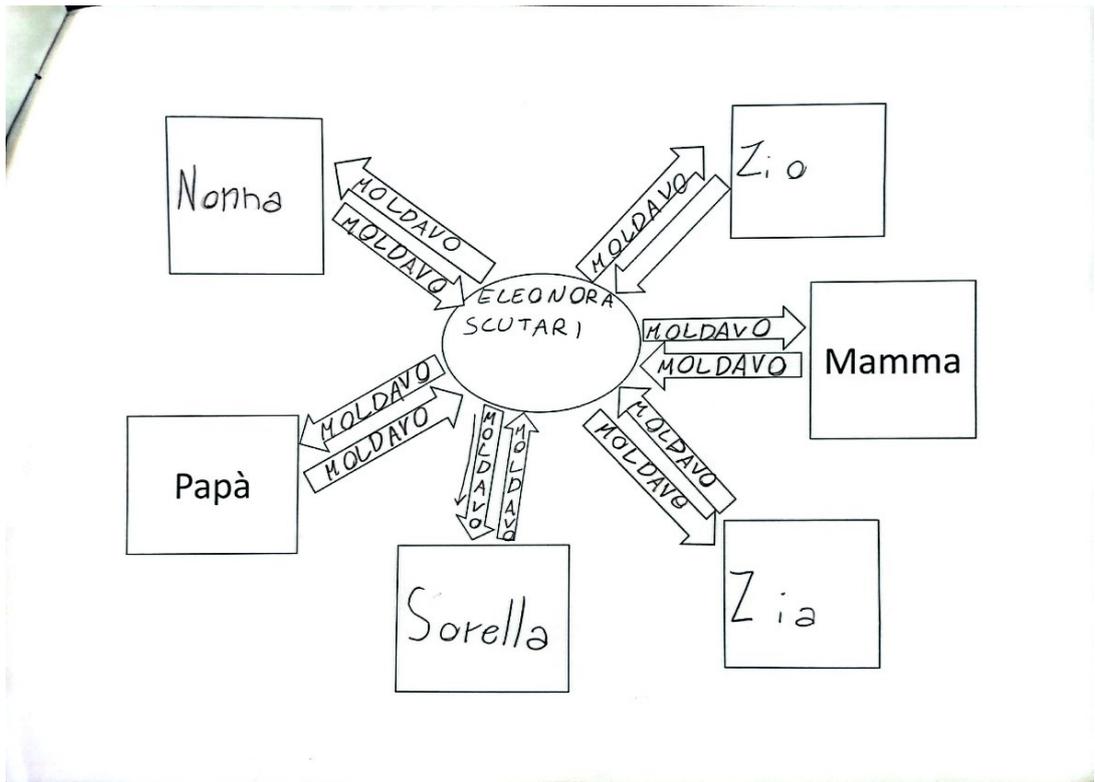
Rachel



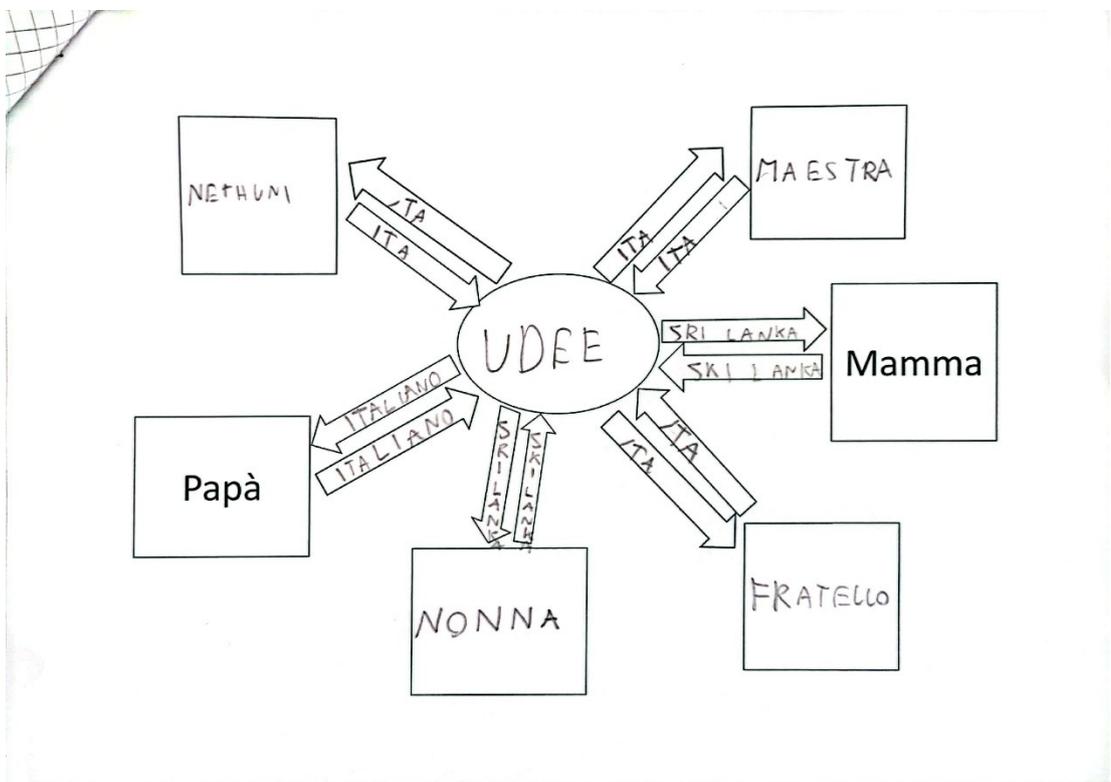
Nethuni



Nikita



Eleonora



Udeeptha

Attività 4

Venerdì 10 marzo, 16.30/17.30 ca

Partecipanti: classi seconde e terze

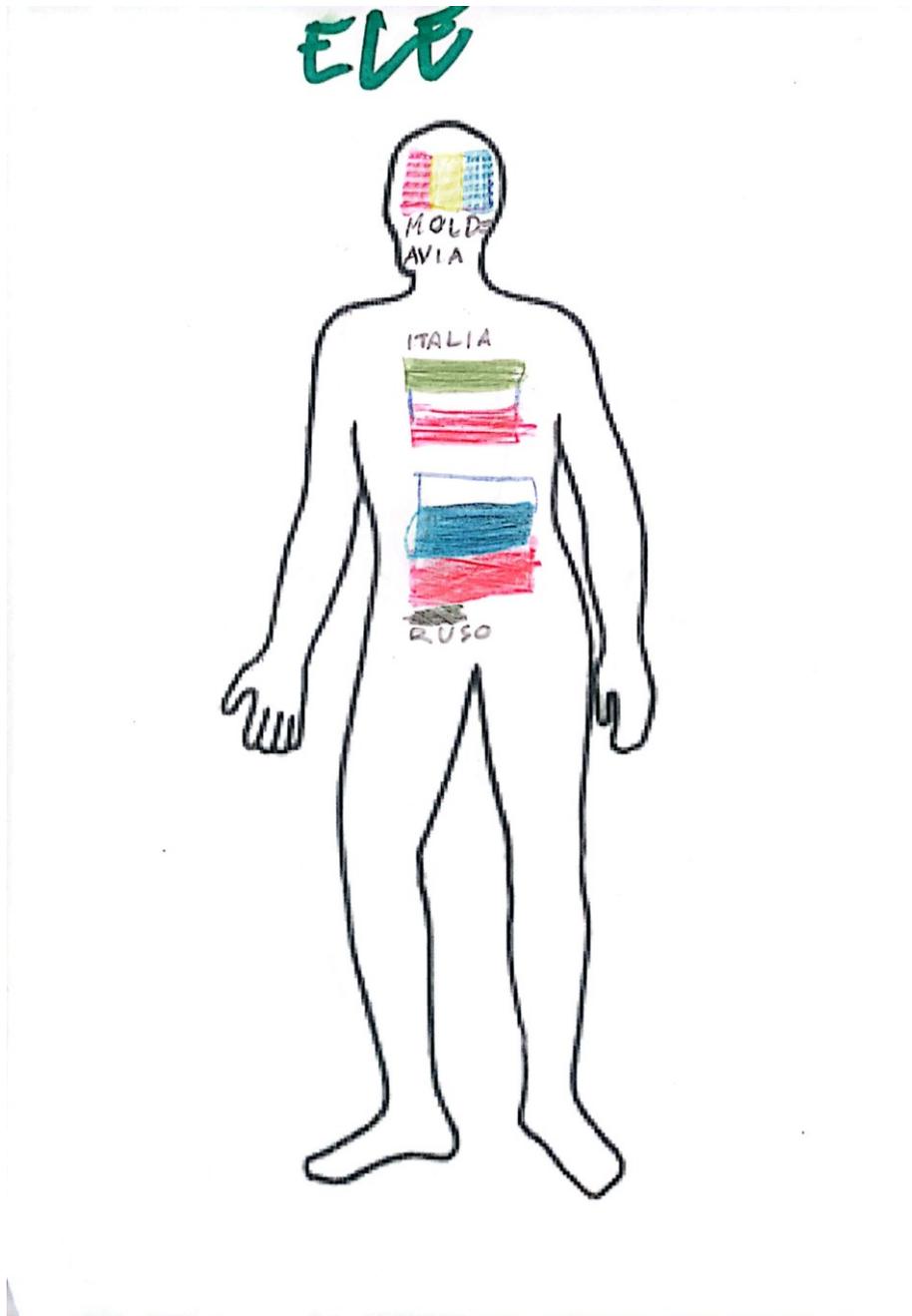
Attività: dato che i bambini hanno preso confidenza con le loro lingue, viene presentata l'attività della *silhouette* linguistica. I bambini devono inserire nel disegno del loro corpo le lingue che parlano e poi spiegare le loro scelte. Questa è l'attività principale del programma, che fotografa la situazione linguistica presente di ogni bambino, anch'essa ispirata al lavoro di Graziella Favaro del 2013. La richiesta consiste nel collocare su una sagoma le lingue parlate e conosciute e, a partire da questa rappresentazione visiva, giustificare le proprie scelte: tramite una piccola intervista orale, che è stata registrata e poi trascritta senza correzioni, emergono facilmente i rapporti di ogni bambino con le

Revisione: senza dubbio questa è stata una delle attività preferite dei bambini e anche una tra le più utili per comprendere il loro rapporto con le lingue.

In generale, l'italiano viene collocato nella testa per motivi diversi: o perché si conosce di più o proprio perché si sente la necessità di doverlo imparare bene, mentre la lingua madre viene quasi sempre collocata vicino al cuore, al centro del disegno, perché viene percepita come lingua degli affetti, lingua intimamente familiare, connessa al concetto di calore e amore che associamo al cuore. L'inglese, per coloro che non sono di madre lingua inglese, a volte viene ignorato, a volte viene identificato come lingua che non piace, probabilmente perché viene associato alla scuola, allo studio e ai compiti.

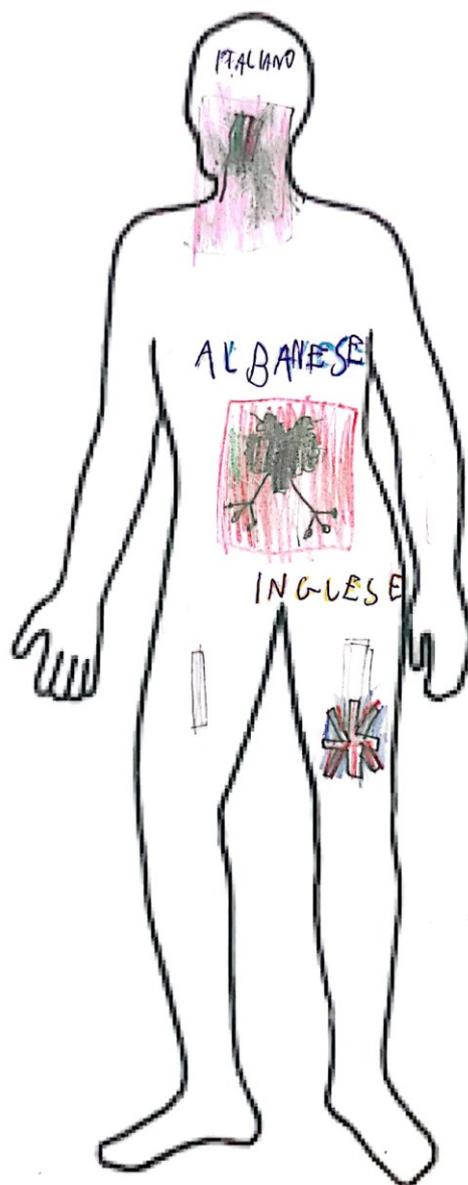
Estremamente interessante è stato notare il rapporto conflittuale con il russo per le bambine che lo conoscono: entrambe lo associano al dolore in relazione alla guerra. Una reazione simile ci offre degli spunti preziosi per riflettere sulla condizione dei bambini russi, o che sono familiari con la cultura e la lingua russa, in Italia: si sentono chiaramente sconvolti dalla brutalità della guerra e vogliono sottolineare con ogni mezzo che loro non sono d'accordo con il conflitto, come se si sentissero accusati di essere responsabili. Questa situazione è acuita dal fatto che, spesso, i bambini che parlano russo sono anche quelli che hanno stretto i rapporti più intensi con i bambini

ucraini neoarrivati e sono entrati più in contatto con le loro sofferenze, proprio grazie alla possibilità di comunicare in russo.



“perché, quando penso sempre mi viene nella testa la Moldavia perché mi ricordo tante cose. L'Italia al petto perché mi ricorda un po' la pace che c'è oggi ed è la migliore. La Russia nella pancia perché, quando mi fa male la pancia come la guerra che fanno morire le persone e fanno male quindi anche a me mi fa male la pancia”
– Eleonora

DEIDA



“vedi c’è l’italiano nella testa perché lo so bene però devo ancora impararlo bene, poi c’è l’albanese nel cuore perché mi piace di più però non sono in Albania sono in Italia e l’inglese nelle gambe perché non mi piace tanto”– Deida

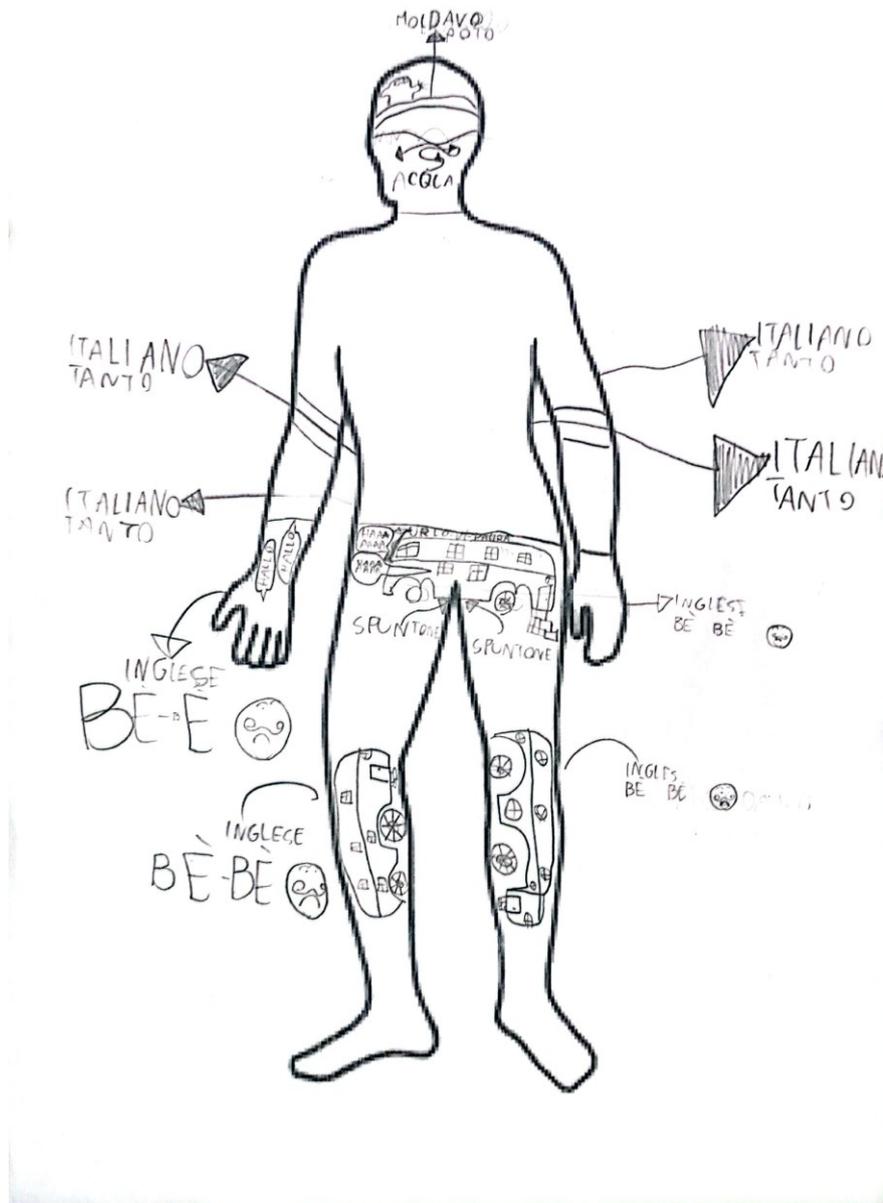
Samantha



(Samantha parla del filippino intendendo lo spagnolo, lingua comunemente utilizzata nella parte delle Filippine da cui proviene)

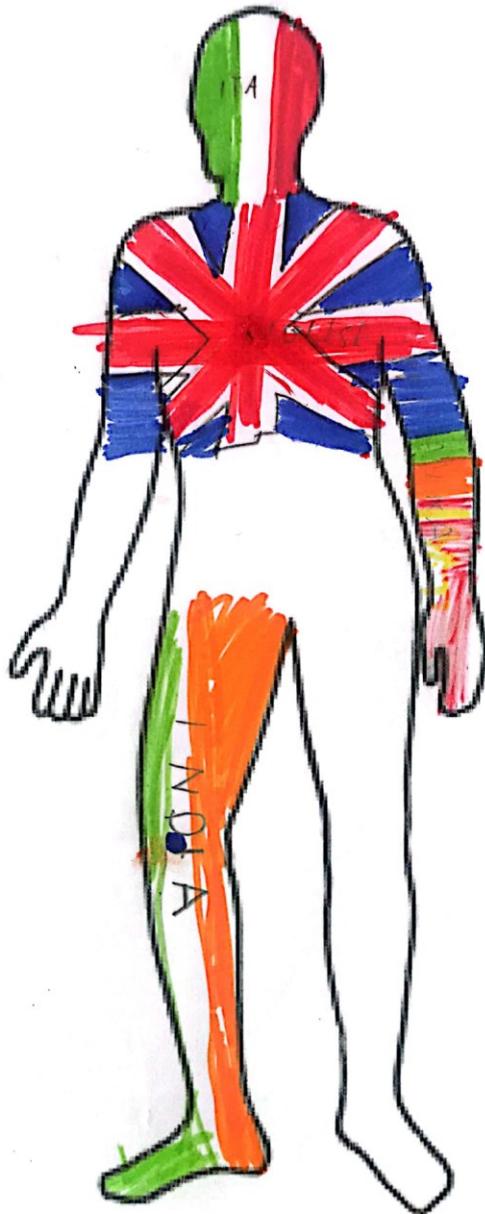
“l’italiano lo so tanto perché io sono nata in Italia, l’inglese sì, anche americano e Inghilterra. Il filippino così così perché sto ancora imparando, so guapa guapo, che vogliono dire bella e bello e como estas vuol dire ciao come stai. Giapponese lo so un pochino perché io posso imparare anche in youtube come “nani oahio, koniciwa, hie vuol dire no e hai vuol dire sì”– Samantha

NIKITA



“Il moldavo è nella testa perché lo parlo poco e quindi è nel posto piccolo. Per il moldavo ho disegnato il ponte con l’acqua e la macchina che passa sopra il ponte perché in Moldavia c’è molta acqua. Quello che parlo di più è l’italiano e non ho disegnato niente perché ci sono troppe cose. Sotto ho messo gli autobus a due piani per l’inglese e lo parlo beh beh” – Nikita

UDEE



f

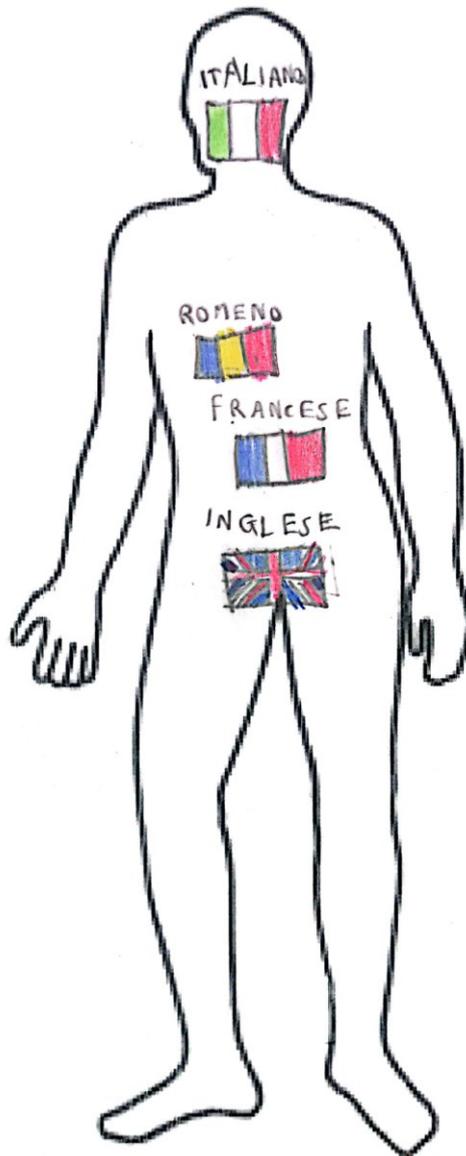
“In testa ho sempre l’italiano perché devo imparare l’italiano, l’inglese sul petto perché mi piace tanto. Sul braccio lo Sri Lanka perché c’è qualcosa che mi piace che non so come spiegare e sulla gamba l’India perché riesco a parlare come camminare. Sono indeciso se mi piace più l’italiano o l’inglese”– Udeeptha

NETHUNI



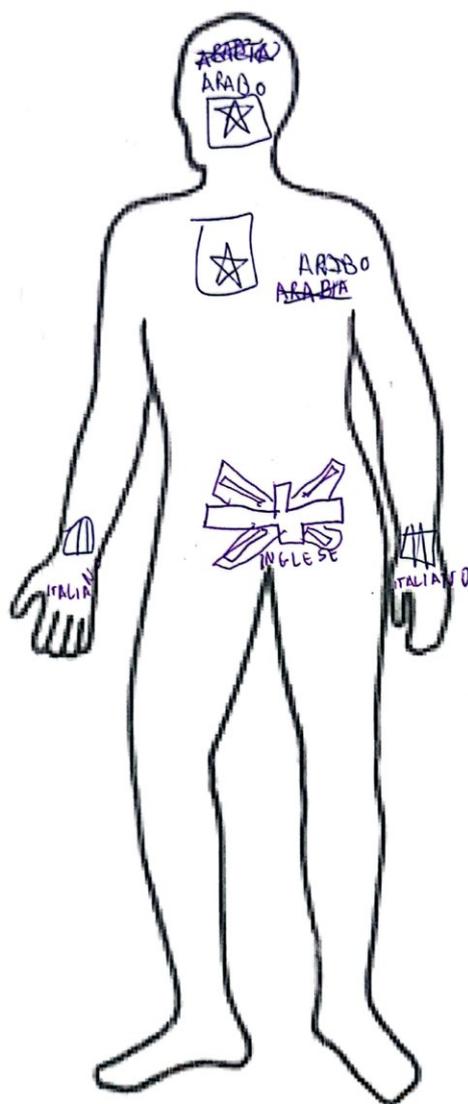
"Io l'ho fatto a caso" – Nethuni

GABRIEL

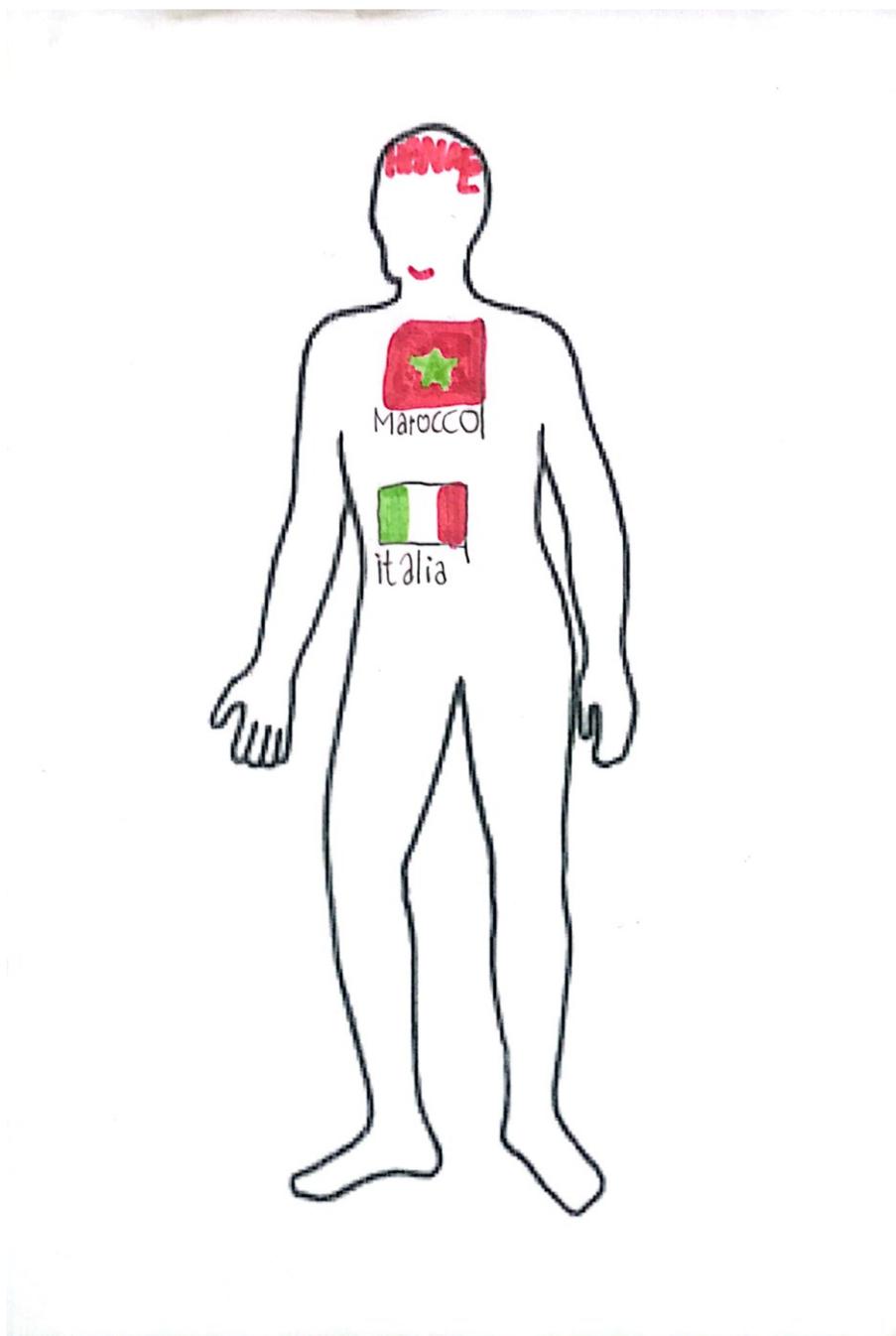


“Allora io l’Italia l’ho disegnata qua devo imparare bene come si dicono le parole, poi la Romania al cuore perché mi piace tanto e sono ogo...orgo...come si dice? Orgoglioso di essere rumeno, la Francia vicino al cuore perché mi piace, l’inglese l’ho disegnato nelle parti basse perché eh non si può dire, diciamo che mi sta un po’ sulle scatole” – Gabriel

SARA



“Ho disegnato l’arabo nella testa perché ci penso sempre ed è importante poi un altro arabo nel cuore perché anche là ci sono cose importanti e cose belle. L’italiano nelle mani perché riesco a parlarlo bene e lo uso sempre e l’inglese sotto perché non mi piace”– Sara



“la lingua che so meglio è l’italiano perché sono nata qua e allora sta al centro e il marocchino non lo so benissimo però lo so bene. Ho messo il marocchino sul cuore perché tutta la mia famiglia è marocchina ed è la mia lingua del cuore”– Hanae

ELENA



“Allora il rumeno va nel cuore perché è la più importante, il mio cuore parla rumeno. Il moldavo vicino al rumeno perché sono vicini eh simili come lingue. Sotto l’italiano nella pancia perché lo so però meno del rumeno e poi il francese... so proprio poco”– Elena

NICOLETA



“Quando penso penso in italiano ed è importante ma anche il moldavo è importante ed è al centro del corpo vicino alla pancia. penso alla me piccola parlavo in moldavo e lo sento nella pancia. Il russo sta nei piedi perché non lo so bene e perché fa la guerra.”– Nicoleta

RACHEL



Rachel ha scritto sia il nigeriano, sia l'igbo, che per lei sono la stessa lingua. L'ho corretta e mi ha risposto dicendo *“Ah? Ecco perché il nigeriano non me lo ricordavo! Ho messo in ordine le lingue: so meglio l'italiano poi l'inglese e l'igbo”* – Rachel

Attività 5

Venerdì 24 marzo 16.30/17.30:

Partecipanti: classe seconde e terze

Materiali: fogli e colori

Attività: ho impostato un'attività di scrittura di parole di uso comune molto semplici in ciascuna delle lingue presenti in classe. L'obiettivo è creare un cartellone che funga anche da piccolo dizionario delle lingue della

Revisione: ho fatto nominare ai bambini le lingue che conoscevano senza dare suggerimenti. Mentre veniva svolta l'attività alcuni bambini stavano finendo i compiti, tra cui Elena, una bambina di lingua madre rumena. Ha ascoltato i nostri discorsi e senza fare aiutare da nessuno e senza che nessuno glielo chiedesse, ha preparato un foglio con le parole in rumeno, la sua lingua. Per quanto riguarda il russo, i bambini sono stati in grado di scriverlo senza aiuti; invece, hanno avuto bisogno che scrivessi io in arabo le parole che loro mi suggerivano. A fine attività i bambini si sono dedicati a insegnare ai propri compagni delle parole nella loro lingua madre. L'obiettivo di questa attività è proprio quello di rendere visibili tutte le lingue e di fornire loro la stessa dignità: a questo scopo abbiamo creato un cartellone con al centro la scritta "Tutte le nostre lingue" e i fogli presentati intorno, così da creare un piccolo dizionario plurilingue.

INGLESE

CIAO → HELLO / BYE-BYE
AMICO → FRIEND
COME STAI? → HOW ARE YOU?
BENVENUTO → WELCOME

SCUOLA DELLA PACE
SCHOOL OF PEACE

RUSSO - РУССКИЙ

CIAO → ПРИВЕТ MNR → РАСЕ
AMICO → ДРУГ СЕРДЦЕ
COME TI CHIAMI → КАК ВАС ЗОВУТ
BENVENUTO → ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ
GRAZIE → СПАСИБО

SCUOLA DELLA PACE → ШКОЛА МИРА

ALBANESE

- AMICO → SHOKU
- TI VOGLIO / TE DUA
BENE SUM
- COME STAI → SI IENI
CO SA STA
FACEENDO → ~~CFARPO BEN~~
- SCUOLA
DE LA
PACE → shkollë e paqes
- AMORE / CUORE → ^{Shpirt} DASHINI / ZEMER

MOLDAVO

- CIAO → BUNĂ
- GRAZIE → MËLTUMESC
- AMICO → PRIETENË
- SCUOLA → ȘCUALA
- PACE → PAȘI

عربي - ARABO

CIAO → أهلاً

COME TI CHIAMI → لا ما لسمك

AMICO → صديق

CHE LA PACE SIA CONTE

السلام عليكم

GRAZIE → شكراً لك

MIO CARO/A →

SCUOLA DELLA PACE → مدرسة السلام حبيبي

RUMENO

CIAO / BUNA

BUONA SERA / BUNA ~~SEARA~~ ^{SEARA}

COSA FAI / CE FACI

DI LA / DIN COLO

SCUOLA DELLA PACE / SCUALI DE PACE

Attività 6

Venerdì 31 marzo:

Partecipanti: classi seconde e terze

Recensione: oggi abbiamo assegnato come compito quello di ricercare una filastrocca nella propria lingua madre, impararla e recitarla a memoria la volta successiva. In tal modo anche i genitori vengono inclusi nell'attività, poiché i bambini sono andati a chiedere a loro qualcosa da poter recitare nella propria lingua madre. È un dettaglio importante, perché, come abbiamo visto, la lingua madre soffre di una mancanza di *input* e anche di discussione familiare intorno a essa: spingere i bambini a creare una conversazione con i propri genitori riguardo al folklore tipico del loro paese di origine è un passo in più verso la valorizzazione delle lingue anche a casa.

Questa attività è stata ispirata da un'iniziativa simile portata avanti da una classe di quinta della scuola primaria "Casa del Sole" presso il Parco Trotter di Milano, in occasione della giornata mondiale della lingua madre e presentata durante il convegno del 22 ottobre 2022 "PAROLE PER IL MONDO. L'Italiano come strumento per il mio futuro. Insegnare e apprendere l'Italiano L2 nella scuola primaria". I bambini, in quel caso, avevano registrato un breve video in cui recitavano una filastrocca nella loro lingua madre e, in seguito, i filmati erano stati montati insieme. Alla Scuola della Pace abbiamo sostituito la creazione del video a una recita della filastrocca imparata davanti alla classe: in questo modo si impara a non avere timore dei compagni e dell'esibirsi in pubblico, a percepire la classe non come luogo del giudizio ma come una comunità di ricerca in cui si dedica del tempo anche all'ascolto del lavoro dei compagni.

Venerdì 14 aprile

Revisione: i bambini sono arrivati alla Scuola della Pace pronti ed entusiasti delle filastrocche che avevano imparato, o ripassato, a casa. Durante il momento dei compiti iniziale tutti chiedevano quando avremmo detto le poesie; tuttavia, quando è arrivato il momento della prova della recitazione davanti alla classe, molti bambini si vergognavano; quindi, c'è stato bisogno di alcune parole di incoraggiamento, soprattutto per i primi. Alla fine, lo hanno fatto tutti, inclusa Nethuni, la bambina più reticente, e hanno continuato a farlo anche il venerdì successivo. Probabilmente questa è stata la prova più grande della sconfitta, almeno parziale, del senso di vergogna verso la loro lingua madre, poiché bambini non si sono aperti solo con me, ma si sono esposti di fronte a tutta la classe.

Attività 7

Venerdì 15 maggio

Partecipanti: Nicoleta

Revisione: a conclusione del percorso, ho intervistato Nicoleta, una bambina di madrelingua moldava, per creare una vera e propria autobiografia linguistica. Io sono riuscita a intervistare solo lei per ragioni di mancanza di spazio e di tempo, ma, all'interno di un contesto scolastico, l'ideale sarebbe organizzare un'attività di interviste reciproche: i bambini vengono divisi in coppie, a uno si assegna il ruolo di persona che deve raccontare la propria vita e all'altro quello di giornalista biografo, che deve porre alcune domande, fornite dall'insegnante. Come traccia ho utilizzato le domande riportate nel libro di Sofia e Favero del 2018 (p. 78). Inoltre, nel mio caso, c'è stato bisogno di qualche aiuto, più propriamente di *scaffolding*, un'impalcatura che permettesse di porre le domande giuste a Nicoleta e di darle la possibilità di esprimere tutto ciò che ritenesse rilevante, senza dimenticare nulla, cercando anche di mettere in ordine cronologico i vari passaggi, anche tramite delle semplici affermazioni o negazioni. Ciò che emerge da questa intervista è l'importanza dei compagni di classe

che condividono la stessa lingua dei neoarrivati, nell'integrazione di questi ultimi e nell'apprendimento dell'italiano, oltre al recupero di ricordi dell'infanzia che abbiamo visto essere fondamentale nella crescita dell'individuo e della sua identità. Durante l'intervista era presente anche Eleonora, la sorella minore, incuriosita dall'attività. Presentiamo quindi la trascrizione dell'intervista, senza la correzione degli errori.

INTERVISTA NICOLETA

Buongiorno signorina, lei è la signorina?

Nicoleta.

Di cognome?

Scutari.

Allora, voglio sapere: quando sei nata?

2012.

Dove sei nata?

In Moldavia.

Città? Per me è importante sapere la città.

Cimișlia.

Difficile da scrivere. Lo sai scrivere?

Sì.

Ed è la città in cui avete vissuto?

Sì.

Ok. È in Transnistria? È nella parte della Moldavia in cui si parla russo?

Questa città? No.

No? Si parla moldavo?

Sì.

Ok. Molto bene. Allora, voglio sapere quali sono state le prime parole che hai detto.

La mamma. Anzi, mama. E nonna.

E come si dice nonna?

Bunika

E quindi hai detto bunika e non hai detto nonna?

Sì, l'ho detto in moldavo.

Voglio sapere, ovviamente, la lingua che parlavate a casa era?

Moldavo. Ho fatto l'asilo e parlavo in moldavo.

Benissimo. Poi hai cominciato un po' la scuola elementare, vero?

Sì.

Andavi là e parlavi in moldavo e non parlavi nessuna altra lingua, vero?

Sì.

E poi a un certo punto sei venuta in Italia.

Ma anche prima siamo venute in Italia.

Quando siete venute in Italia?

Quando avevo 5 anni. Ma poi dopo siamo... Tornati in Moldavia.

E poi quando sei tornata in Italia?

Quando avevo 9 anni.

Ok. Quindi scusa, quando avevi 5 anni sei venuta in Italia. Per la prima volta. Sei andata a scuola in Italia?

No

Quanto siete stati? Un mese o un anno?

Un mese.

Un mese quindi poco. Non hai imparato un pochino la lingua. Ok. Quindi a 9 anni tu arrivi in Italia. Che ci sei già stata però non sai niente d'italiano. Vero?

Sapevo solo dire acqua e basta.

Acqua. Beh, acqua è importante. E ti volevo chiedere però tu arrivi a 9 anni e ti mettono in che classe?

In seconda.

Okay, anche se eri più grande dei tuoi compagni di seconda. Ti volevo chiedere com'è stato imparare l'italiano?

Un po' difficile.

Soprattutto all'inizio?

Sì.

Ok. E chi te l'ha insegnato per primo?

Per primo mi aveva insegnato un po' la mamma.

La mamma? Ok, magari aveva imparato qualcosa. La mamma parlava italiano quando voi siete arrivate qua?

Sì.

Ah, parlava già italiano?

Sì, perché andava a lavoro.

Ah, ok. Quindi sapeva già un po' di italiano.

Sì, perché ci ha lasciato con la nonna.

Ah! Questo non me l'avevi detto! Ah, vi ha lasciato con la nonna in Moldavia ed è venuta qua in Italia. E con loro, cioè con lei ha imparato ha imparato l'italiano e ve l'ha insegnato. E poi siete andate a vivere con papà e Ion e Ilie.

Sì.

E loro invece parlavano già italiano?

Sì.

E con loro parlate moldavo o italiano?

Alcune volte moldavo ma quasi sempre italiano.

Magari quando siete arrivate e sapevate solo il moldavo

Ma i maschi non sapevano ancora il moldavo.

Non lo sanno tanto Ilie e Ion il moldavo, vero?

No.

invece loro sono nati in Italia?

No.

Dove sono nati Ilie e Ion? Ilie e Ion sono nati in Moldavia o in Italia?

In Moldavia però sono venuti quando erano quando Ion aveva almeno sei anni. Sono venuti in Italia e sono stati per tutto il tempo. Ilie aveva quattro anni.

Sì, mi ricordo che erano venuti prima di voi e quindi lo sapevano di più. Benissimo. Quindi è stato un po' faticoso imparare il moldavo. Cioè, imparare l'italiano. Ti è piaciuto? Oppure tipo all'inizio non volevi? Ti ricordi? Come ti sei sentita quando parlavi?

All'inizio quando parlavo iniziavo a piangere perché non sapevo dire le parole bene.

Amore. Ti capita mai di vedere una cosa e non sapere come si dice?

Sì. In italiano.

Invece in moldavo riesci a dire tutto. Cioè, non c'è mai una cosa che dici "Oh Dio questa cosa non so come chiamarla in italiano e in moldavo!". C'è? Quando ti è capitato?

È tipo ieri che Eleonora mi ha chiesto come si chiama quella roba e non la sapevo rispondere.

Come si chiama cosa? Eh... Cosa gli hai chiesto?

Non mi ricordo.

Cosa era? Descrivimela.

Era una cosa rotonda.

Piccola? Grande? Grande. Tipo una palla? Era un gioco? Dove l'hai vista?

È in macchina.

Ah, quello tondo che c'è sulla macchina per girare. Quello in italiano si chiama volante. Ok? E sapete come si chiama in moldavo?

Non lo so neanche.

Però almeno in una lingua lo sapete. Bene, quindi all'inizio è stato un po' difficile e poi però si è stata contenta di aver imparato l'italiano?

Sì.

Ok, a scuola come è andata? Gli altri bambini ti prendevano in giro perché non sapevi l'italiano oppure ti hanno aiutato? C'erano altri bambini moldavi magari?

Sì, Gabriele, Elena Stas Solo che Stas ha cominciato a parlare bene in moldavo in terza perché in seconda sapeva solo due parole sapeva solo sì e no.

Ok, quindi ti hanno aiutato un po' loro perché ti parlavano in moldavo. Quanti importanti sono stati i tuoi compagni di classe?

Tanto, soprattutto quelli moldavi. Senza di loro non sapevo così bene l'italiano.

E con le maestre come è andata?

Bene.

Sono state brave ti senti che te l'hanno insegnato bene che sono stati pazienti con te?

Sì.

una parola italiana che ti piace tanto, che magari ti ricordi di quando l'hai imparata?

L'acqua.

L'acqua è stata la prima parola che hai imparata in italiano, vero?

Sì.

Molto bello. Beh, serve un sacco. Io acqua lo studio in un sacco di lingue. Voda, in ucraino. Come si dice in moldavo?

Apo.

E in russo?

Voda.

Voda, vero? Sì, anche in ucraino. Qual è adesso la lingua preferita di Nicoletta?

Il moldavo.

Ok. Lo parli con la mamma? A casa parli... In che lingua parli?

Tutte e due. Un po' misto.

C'è qualcuno che ti parla più in moldavo?

Sì, la mamma.

E il papà? Anche lui. Anche lui parla più in moldavo?

Sì.

E invece forse con i fratelli?

Sempre italiano.

Anche con Eleonora parli in moldavo?

Sì. Quando ci dobbiamo dire dei segreti.

Oh, bellissimo. Serve a quello. Ti volevo dire... In futuro vorresti imparare un'altra lingua?

Io sì.

Cioè, ti è piaciuto imparare le lingue?

Sì.

Ti posso dire che sei stata bravissima, anche tu Eleonora. Siete state bravissime a imparare l'italiano. Lo sapete benissimo in pochissimo tempo. Veramente bravissime. E che lingua ti piacerebbe imparare?

Non lo so. non l'ho ancora pensato.

Vabbè, non importa. Vedremo quando sarai grande. Tornate mai in Moldavia?

Sì, quest'anno.

E ovviamente quando tornate là, parlate in moldavo.

Sì.

E ci andate dalla nonna?

Sì.

Vi manca la nonna un po'?

Sì, tanto.

Perché siete cresciute con lei, vero? Cioè, la prima parte della vostra vita vi vivevate con lei?

Sì.

Oh, che bello. E la nonna non dice una parola in italiano, vero?

Anche a lei la prima parola è l'acqua.

E lei parla moldavo o russo?

Moldavo.

Ok, quindi siamo sempre nella parte della Moldavia, non nella parte in cui si parla russo. Cioè, magari lo sa perché l'ha studiato, l'ha imparato, vero?

Sì in quella parte là si sa.

Sì, vero.

Benissimo. Nicoletta, questo è il tuo attestato per bambina bilingue. Sei una bambina bilingue, non solo. Sei hai una bambina bilingue, del tipo più difficile, perché tu sei diventata bilingue. Ok? Ed è molto difficile diventare bilingue, perché un sacco di bambini non ci riescono. C'è sempre una lingua che magari non parlano tanto bene.

Io ho imparato il russo, guardando i cartoni. Anche l'italiano.

Bellissima. È vero, sei anche russo però tu. E come l'hai imparato?

Io guardando la tv.

Guardando la tv in Moldavia? Solo guardando la tv?

Sì. E lì si guardava quanto voleva. Perché la nostra tv è piena di... Andavamo fuori dalla casa. Andavamo perché c'era un gran spazio da giocare.

Era bello in Moldavia?

Sì.

La casa? Ah, bene. Sì. C'erano gli animali?

Sì. La nonna aveva gli animali.

È una cosa da nonna.

Abbiamo un animale che... Come si dice (chiede alla sorella)? Occhette. Da piccole parlavamo e lei... Lei ci capiva, adesso quando è grande... non voleva andare dietro ai genitori e veniva dietro di noi perché l'abbiamo abituata con noi.

E quindi ha imparato il russo. E nessuno in casa vi parlava il russo? Cioè, magari lo sapevano però non vi parlavano il russo?

Alcune volte sì. Perché in Moldova c'è anche delle parole in russo. Allora la nonna ci parla alcune volte il russo. Anche il nonno.

Vi piace il russo come lingua?

Sì.

Però la tua lingua preferita è sempre il Moldavo. Vero?

Sì.

Molto bene. E basta. Ho finito. Grazie signorina Nicoleta.

3.4. OSSERVAZIONI FINALI

Il momento in cui io e gli altri ragazzi della Scuola della Pace ci siamo resi conto che le attività avevano avuto un risultato tangibile è stato quello della recitazione delle filastrocche: se avessimo proposto ai bambini un'attività simile prima del lavoro sulla valorizzazione delle loro lingue, ci avrebbero senza alcun dubbio risposto che non volevano partecipare o che non conoscevano nulla nella loro lingua madre.

Uno dei casi più rilevanti è stato quello di Nethuni, una bambina di nove anni, nata in Sri Lanka e arrivata in Italia all'età di sei anni. Proprio a causa del trauma della migrazione precedentemente discusso, ha sviluppato un vero e proprio rigetto verso la sua lingua. Durante una delle prime lezioni le ho chiesto che lingua parlasse a casa e lei mi ha risposto che anche con la mamma parlava italiano perché non si ricordava più il singalese e che, proprio per questo motivo, aveva smesso di comunicare con i suoi nonni. A quel punto le ho domandato "se la tua lingua non c'è più, dove pensi che sia andata?" e lei ha ribattuto dicendo "è tornata in Sri Lanka". Ha partecipato a ogni attività controvoglia, dicendo che non le interessava parlare delle lingue e che era più importante fare i compiti; è stata l'unica bambina a mantenere un atteggiamento ostile durante tutto il programma (come si può vedere anche dalle sue risposte). Tuttavia, durante l'ultima attività, qualcosa è cambiato: abbiamo chiesto ai bambini di imparare a memoria una filastrocca nella loro lingua madre per poi recitarla davanti alla classe. Nethuni non l'ha fatto, ma quando un suo compagno si è alzato e ha recitato una

canzone in singalese, lei si è accorta di saperla e si è messa a ripeterla con lui, senza vergognarsi. È stata la prima volta che l'ho sentita parlare in singalese in molti anni.

Lo scopo di questo lavoro non è dimostrare scientificamente un miglioramento dell'opinione verso la propria lingua madre, poiché sarebbe molto difficile raccogliere dei dati oggettivi e accurati su un tema così soggettivo e mutevole e trasformarli in percentuali e numeri. Ciò che ci interessa è proporre delle attività che spostino il focus dalle lingue normalmente imparate a scuola alle *heritage language* proprie dei bambini, in modo da far passare il messaggio che esse possiedono la stessa dignità e che nessuno dovrebbe mai vergognarsi di parlarle, né a scuola, né con gli amici, né nel momento in cui si deve recitare la propria filastrocca di fronte ai compagni di classe. Possiamo quindi affermare, in questo senso, che il lavoro è da considerarsi un successo, e il caso di Nethuni ne è la prova.

3.5. ESEMPIO DI UNITÀ DIDATTICA

Per concludere questo progetto, ho preparato un'unità di apprendimento che permetta agli insegnanti di proporre le attività qui esposte alla propria classe. Per adattare il progetto alle scuole primarie, bisogna però affrontare due elementi che rendono il contesto differente da quello praticato alla Scuola della pace.

Innanzitutto, in una classe di scuola primaria saranno presenti dei bambini italiani, quindi sorge spontaneamente la domanda “di che lingua parleranno i bambini che hanno l'italiano come lingua madre?”. La risposta può andare in due direzioni, e, nel caso migliore, si possono seguire entrambe: si può far scegliere a ogni bambino italiano una lingua da approfondire, soprattutto nelle attività del dizionario di classe e delle filastrocche, oppure si può dedicare dell'attenzione a una parte che compone a quelle lingue che fanno parte dell'identità linguistica di quasi p tutti i bambini italiani, ovvero il dialetto o i dialetti parlati nelle loro famiglie. Molti bambini conoscono o hanno familiarità con almeno un dialetto, soprattutto grazie al rapporto con i propri nonni; sarebbe perciò interessante approfondire la conoscenza di questi argomenti, sostenendo che anche i dialetti, proprio come le lingue, possiedono la loro dignità e sono una parte preziosa del patrimonio culturale di ognuno.

Il secondo elemento riguarda la valutazione: chiaramente alla Scuola della Pace non esistono metodi di valutazione, quindi, nel nostro caso il problema non si è nemmeno presentato. Penso, inoltre, che in un'attività così soggettiva la valutazione possa risultare ininfluyente o controproducente, sia nel caso di una valutazione dei prodotti (cosa valutare a quel punto? Dei disegni?), sia nel caso della valutazione del processo e quindi dell'impegno e della partecipazione che lo studente ha dimostrato. Nel caso di Nethuni, per esempio, non si può penalizzare la bambina perché ha fatto fatica a partecipare alle attività, in quanto il suo atteggiamento di ostilità non dipendeva direttamente da lei, ma anche dalla sua esperienza; anche pensare di motivarla tramite la promessa di un bel voto non avrebbe sortito gli stessi effetti che mi pare di aver ottenuto: ossia un suo sincero cambio di atteggiamento, non influenzato dalla valutazione e, per questo, più prezioso.

UNITÀ DIDATTICA DI APPRENDIMENTO

1. TITOLO UNITÀ	TUTTE LE NOSTRE LINGUE	
2. Destinatari	STUDENTI DI ETÀ COMPRESA TRA I 7 E I 9 ANNI. LA MAGGIOR PARTE FREQUENTANO LA TERZA ELEMENTARE	
3. Disciplina/e coinvolta/e e ore previste	12 ORE CIRCA, DISTRIBUITE SETTIMANALMENTE, DURANTE QUATTRO MESI, ALL'INTERNO DELL'INSEGNAMENTO D'ITALIANO	
4. Competenze che l'UdA si prefigge di sviluppare	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	COMPETENZE DI CITTADINANZA
	<ul style="list-style-type: none"> • competenza alfabetica funzionale: piena capacità di comunicare, sia in forma orale che scritta, nella propria lingua, adattando il proprio registro ai contesti e alle situazioni; • competenza multilinguistica: fa parte di questa competenza anche l'abilità di inserirsi in contesti socioculturali diversi dal proprio; • competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: Vi rientra anche la spinta a inserire il proprio contributo nei contesti in cui si è chiamati a intervenire, così come l'abilità di riflettere su sé stessi e di autoregolamentarsi; • competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: rientrano sia la conoscenza del patrimonio culturale (a diversi livelli) sia la 	<ul style="list-style-type: none"> • collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri; • sviluppo della cittadinanza globale: la capacità di comprendere le problematiche globali del mondo in cui viviamo, sempre più complesso e interconnesso; • saper progettare lavori individuali e di gruppo: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio verificando i risultati raggiunti; • comunicare: rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi

	<p>capacità di mettere in connessione i singoli elementi che lo compongono, rintracciando le influenze reciproche;</p> <ul style="list-style-type: none"> • competenza in materia di cittadinanza: consentono di agire da cittadino consapevole e responsabile, partecipando appieno alla vita sociale e politica del proprio paese; 	<p>diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).</p>
	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lo studente ascolta con cura le indicazioni dell'insegnante, segue i suoi ragionamenti e risponde alle domande con puntualità; ascolta inoltre le idee dei suoi compagni e tramite un dialogo costruttivo riesce ad ampliare le sue idee e i suoi punti di vista. • Una volta ascoltata la consegna, produce dei prodotti grafici e/o multimediali in autonomia e in gruppo, e si preoccupa di illustrare i suoi risultati ai propri compagni e all'insegnante padroneggiando l'italiano. • Sviluppa una continuità che riguarda il progetto e ogni settimana è chiamato a ripetere cosa è stato fatto negli incontri precedenti, senza perdere la visione d'insieme del progetto. 	
5. Obiettivi di apprendimento	Conoscenze	Abilità
	<ul style="list-style-type: none"> • saper riconoscere la propria lingua madre e essere in grado di discuterne in classe • comprendere che nessuna lingua vale più delle altre, a prescindere dalla sua presenza nella società italiana • informarsi a casa con 	<ul style="list-style-type: none"> • imparare a gestire il proprio tempo e dividersi tra compiti ed attività riuscendo a dare il massimo in entrambi • elaborare produzioni personali in modo creativo • comunicare le proprie idee di fronte alla classe

	<p>puntualità e precisione in modo tale da includere anche le famiglie nell'attività di valorizzazione della lingua madre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscere ed approfondire il lessico base necessario quando parliamo delle nostre lingue in modo tale da farsi capire dagli altri attori della classe • prendere coscienza della propria dualità, sia di bambino italiano sia di bambino appartenente al proprio paese d'origine, senza sminuire nessuna delle due realtà, anzi fondendole in un'identità unica e distintiva. • imparare a convivere con le molte identità presenti in classe, con bambini provenienti da contesti culturali e geografici molto diversi tra loro, senza cadere in preconcetti e stereotipi e comprendere l'opportunità di crescita che questa pluralità ci offre 	<ul style="list-style-type: none"> • riuscire a recitare una filastrocca nella propria lingua madre davanti a tutta la classe • spiegare le proprie emozioni nei confronti delle lingue con linguaggio verbale e non verbale • imparare ad ascoltare i propri compagni e prestare attenzione alla presentazione dei loro elaborati e delle loro idee senza ridere, cercando invece di incoraggiarli • riuscire a raccontare le proprie esperienze di vita collegate alla propria storia personale • essere in grado di apprezzare la multiculturalità e il plurilinguismo presenti in classe, ponendo tutte le lingue allo stesso livello di dignità per ciascuna
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. Fasi in cui si articola la lezione e tempo che si prevede per ciascuna		
Fase 1	Descrizione delle attività	Tempo
Da dove veniamo? Il mondo in una stanza	L'attività introduttiva del programma consiste nel mostrare ai bambini la cartina del mondo e dire loro che proveniamo tutti da paesi diversi. Ogni bambino dirà da che paese proviene e coloreremo quel paese, scrivendo anche i loro nomi e la lingua che si parla. Allo stesso modo, si proseguirà con la mappa delle regioni italiane da cui provengono gli alunni italiani. Verrà effettuata una prima identificazione delle lingue della classe, inclusi i dialetti italiani. Poi a ogni bambino verrà assegnato il compito di disegnare e colorare la bandiera del paese del suo vicino di banco.	1h e mezza
Fase 2	Descrizione delle attività	Tempo
I nostri nomi parlano di noi	Viene introdotto ai bambini il concetto della diversità delle lingue e si chiede che lingue sanno parlare loro. Poi si introduce anche la diversità degli alfabeti di alcune lingue. In seguito, viene consegnato a ogni bambino un foglio con il suo nome scritto nella sua lingua madre, precedentemente preparato dall'insegnante con l'aiuto dei genitori o di un adulto che sappia la lingua in questione. Il bambino dovrà colorarlo e abbellirlo usando l'immaginazione, come preferisce.	1h e mezza

Fase 3	Descrizione delle attività	Tempo
Le mappe linguistiche ci aiutano a non perderci	Viene presentata ai bambini la mappa delle loro lingue, sia per sapere che lingue parlano in casa, sia per continuare il percorso di consapevolezza e valorizzazione delle loro lingue madre. I bambini dovranno completarla inserendo altri membri della loro famiglia, amici o maestre. Per quanto riguarda i bambini di madrelingua italiana si può chiedere loro di inserire il dialetto o varietà dell'italiano più alte o più basse.	1h e mezza
Fase 4	Descrizione delle attività	Tempo
Quali lingue compongono i nostri corpi?	I bambini devono inserire nel disegno del loro corpo le lingue che parlano o conoscono e poi spiegare le loro scelte di fronte alla classe. L'insegnante registra le loro spiegazioni e le aggiunge sotto il disegno.	1h e mezza
Fase 5	Descrizione delle attività	Tempo
Ciao! Hello! Salam!	L'attività consiste nella scrittura di parole di uso comune molto semplici in ciascuna delle lingue presenti in classe, inclusi i dialetti italiani. Ogni bambino, a turno, offre il suo contributo, su un foglio dedicato a ciascuna lingua. In seguito, si compone un cartellone con la scritta "Dizionario della Classe" e si attaccano tutti i fogli, in modo tale da poter controllare le parole a ogni occasione.	1 h e mezza
Fase 6	Descrizione dell'attività	Tempo
Recita una filastrocca	Ai bambini viene chiesto di imparare a memoria una filastrocca nella propria lingua madre (o dialetto): sarà quindi necessario per loro chiedere aiuto ai genitori e tornare la settimana	1h e mezza

	seguinte avendo imparato a memoria la propria filastrocca. A questo punto ci si riunisce in cerchio e ogni bambino deve recitare la sua filastrocca di fronte agli altri.	
Fase 7	Descrizione dell'attività	Tempo
Un giorno da reporter: intervista i tuoi compagni	<p>L'ultima attività consiste nell'intervista a ogni bambino, uno a uno, in modo da comporre un'autobiografia linguistica. Se, per motivi di tempo, l'insegnante non può dedicarsi a ogni studente, si può organizzare un'attività di intervista reciproca: i bambini vengono divisi in coppie e uno recita la parte del giornalista, o del biografo, e l'altro quella del personaggio famoso che racconta la propria vita. L'insegnante fornirà a ogni giornalista una lista di domande che vertono sulla propria esperienza di vita e soprattutto linguistica. Una volta terminata l'intervista, ci si scambierà di posto e il giornalista diventerà l'intervistato.</p> <p>Per terminare l'attività si può anche compiere un lavoro di trascrizione delle registrazioni, in modo tale da creare delle autobiografie linguistiche anche scritte</p>	2h
7. Metodologie e strategie didattiche	Didattica laboratoriale, sviluppo della classe come tetracomunità ¹⁸ , EAS (episodi di apprendimento situati)	
8. Strumenti	Fogli, pennarelli, poster con mappa del mondo bianca, foglio con scritti i nomi dei bambini nella lingua madre, cartellone, fotocopie della <i>silhouette</i> e della mappa linguistica, lista delle domande per l'intervista.	

¹⁸ Santi (2006).

<p>9. Prodotti che gli studenti devono costruire nell'ambito delle attività dell'UdA</p>	<p>Ogni bambino, a fine attività, avrà costruito tre disegni personali (quello sul proprio nome, la propria mappa linguistica e la propria <i>silhouette</i>), un cartellone creato con l'aiuto di tutti, e la registrazione della propria autobiografia linguistica.</p>
<p>10. Valutazione dei processi e dei prodotti</p>	<p>Per questa attività, visto il livello di soggettività che i bambini devono mettere in gioco, abbiamo scelto di non valutare i prodotti degli studenti.</p>

CONCLUSIONE

Questo progetto è stato, in tutti i sensi, un viaggio: c'è una geografia speciale, un atlante con un punto di vista privilegiato, che sviluppiamo quando ascoltiamo le storie dei bambini e dei loro paesi e quando insegniamo loro che non c'è nessuno sbaglio, nessun controsenso nell'affermazione “sono italiano e sono moldavo” o “sono italiana e sono marocchina”. Quei luoghi diventano anche nostri, di noi educatori e di noi italiani, oggetto di un'attenzione che non sono abituati a ricevere. C'è stato un momento, all'interno del nostro percorso, in cui alcuni bambini hanno iniziato a mostrarmi le loro case nei paesi d'origine tramite Google Maps: se fossi stata io a chiederlo a uno di loro, senza un contesto o un'occasione particolare, non me l'avrebbero fatta vedere, un po' per riservatezza, un po' per vergogna e invece, dopo aver messo al centro per qualche settimana i loro paesi d'origine, sono stati loro stessi a prendere l'iniziativa. Indubbiamente il pregio più grande di questo lavoro è stato l'aver sviluppato nei bambini una nuova consapevolezza, sulle loro lingue, sui loro paesi, sulle loro culture, ma anche su loro stessi. Questo è stato un lavoro di integrazione, non solo nel senso di creare un ambiente aperto in cui si possano sviluppare le potenzialità di ognuno, ma anche di integrare tra loro le diverse parti che compongono l'identità di ogni bambino, in modo tale che non vengano percepite come contraddizioni, ma come singoli elementi che formano un sistema più ricco e complesso.

Sarebbe interessante, in futuro, portare avanti una sperimentazione più lunga e con un campione più grande, che possa offrire dei risultati riscontrabili anche tramite l'utilizzo di questionari. I bambini che hanno un rapporto migliore con la loro lingua madre vanno meglio a scuola? Riescono a socializzare meglio? Se permettessimo loro di studiare la lingua madre fin dalle scuole primarie, imparerebbero l'italiano con più facilità o difficoltà? In fondo, la ricerca non si occupa solo di trovare risposte, ma soprattutto di porre nuove domande.

C'è una domanda di fondo che accumuna tutti gli interrogativi che possono sorgere a questo riguardo ed è la seguente: quali sono le strategie di integrazione migliori per permettere ai bambini migranti e figli di migranti di essere, in definitiva, più felici? Cosa possiamo fare per offrire loro qualcosa di più, qualcosa di meglio?

È da otto anni, da quando ho incontrato i bambini della Scuola della Pace per la prima volta, che mi pongo questa domanda e sono entusiasta, con questa tesi, di aver trovato, almeno in parte, una risposta. Spero che da dietro queste pagine riesca a trasparire l'intensità con cui l'ho cercata e la tenacia con cui continuerò a farlo ancora, per offrire il meglio ai miei bambini, a quelli che incontrerò in futuro e soprattutto a quelli che non incontrerò mai.

RINGRAZIAMENTI

Il primo ringraziamento, non per obbligo, ma per sincera gratitudine, va alla mia relattrice, la professoressa Elena Maria Duso, che con il suo corso di Didattica dell'Italiano ha risvegliato in me l'interesse verso questa meravigliosa materia e mi ha accompagnato per quasi un anno lungo il percorso che ha portato al compimento di questa tesi, tramite correzioni e commenti sempre puntuali e premurose parole di incoraggiamento.

In secondo luogo, un immenso ringraziamento va ai bambini della Scuola della Pace di ieri e di oggi, non solo per la loro partecipazione alle attività progettate, senza la quale questo lavoro non esisterebbe, ma soprattutto per tutto ciò che mi hanno insegnato negli ultimi anni. Nicoleta, Eleonora, Ilie, Sara, Elena, Samantha, Rachel, Udeeptha, Penuja, Nethuni, Gabriel, Deida, Hanae, Inass, Mohamed, Prince, Janet, Purity, Aurora, Carlotta, Noor, Ilyas, Lamine, Hanna e tutti gli altri, non meno importanti: siete come il mondo ideale dovrebbe essere, non dimenticatevelo mai.

Il ringraziamento ai miei genitori e a mia sorella Martina è particolarmente difficile da scrivere: quando vuoi ringraziare l'aria perché ogni giorno ti garantisce la sopravvivenza, qualsiasi parola sembra superflua; mi limiterò quindi a dire che c'è un pezzo di voi in ogni parola che scrivo.

Un grazie speciale anche a tutti gli amici, e al mio gatto, elemento fondamentale della mia vita, che mi hanno sostenuto durante tutto il mio percorso accademico.

In ultimo, una menzione d'onore va a due persone che non posso definire in altro modo se non come le sorelle minori che il destino mi ha regalato: Selene e Maryam, da Padova e da Kabul, spero che sappiate che cambierei il mondo solo per voi.

BIBLIOGRAFIA:

- ANFOSSO G., POLIMENI G., SALVADORI E. (2016) (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli edizioni, 2016.
- AZZOLINI D., BARONE C. (2013), *Do they progress, or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: the role played by generational status, country of origin and social class*, Research in Social Stratification and Mobility, Il Mulino, pp. 82–96.
- BIALYSTOK E., BARAC R. (2012), *Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education*, in Child Development, Volume 83, Number 2, Pages 413–422.
- BIALYSTOK E, LUK G, KWAN E. (2005), *Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems*, Scientific Studies of Reading, 9:1, 43-61.
- BIEDINGER N., BECKER B., ROHLING I. (2008), *Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Pre-school Attendance and Social Composition*, European Sociological Review, pp. 243–256.
- BONIFACCI P., CAPPELLO G., BELLOCCHI S. (2008), *Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo*, Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio, 50, pp. 7-21.
- BOOTH T. E AINSCOW M (2002), *Index for Inclusion*, CSIE, Traduzione italiana, 2008 Erickson.
- CHINI M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, Materiali Linguistici Università di Pavia, Edizioni FrancoAngeli.
- CHINI, M., ANDORNO M.C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- COMUNITÀ DI SANT'EGIDIO, *Alla scuola della pace. Educare i bambini in un mondo globale*, a cura di Adriana Gulotta, San Paolo Edizioni, 2017.
- CORDIN P. (2014), *L'input in L1 e i risultati scolastici di studenti con famiglia migrante in Educazione linguistica in classi multiethniche* in Atti dei workshop di Udine e Malta, a cura di Loredana Corrà.

- L. CORTI. (2012), *Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni*, in Italiano LinguaDue.
- CUMMINS J. (1991), *Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts*, AILA Review, pp. 75–89. Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE HOUWER A. (1999), *Environmental Factors in Early Bilingual Development: the Role of Parental Beliefs and Attitudes*. In Extra G., Verhoeven L. (eds.), pp. 75–95.
- DE MAURO T. (2006), *Parole di giorni lontani*, Il Mulino, Bologna.
- DE MAURO T. (2004), introduzione a *L'aquilone bianco*, di Ji Yue, Sinnos.
- DEL REY A. (2018), CARBONE A.L., *La tirannia della valutazione*, Eleuthera.
- DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editori.
- DEMETRIO D. (2012), *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis.
- FAVARO G., NAPOLI M. (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano.
- FAVARO G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, Italiano LinguaDue.
- FAVARO G. (2011), (a cura di) *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- FORMENTI L. (2009), *Attraversare la cura, relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson.
- FRIGO M. (2020), *La sperimentazione nelle scuole di Milano: autobiografie linguistiche, percorsi, materiali*, Italiano LinguaDue.
- GARAFFA M, SORACE A, VENDER M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci Editore pp. 103-121.
- GINZBURG N. (1963), *Lessico familiare*, Einaudi, Torino.

- GLISSANT E., GAUVIN L. (2008), *L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris, p. 28.
- GROPPALDI A. (2010), *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS*, in Italiano LinguaDue.
- KRAMSCH C. (2006), *The Multilingual Subject*, in International Journal of Applied Linguistics, Volume 16, Issue 1.
- LAHAIE C. (2008), *School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role?*, Social Science Quarterly, pp. 684–705.
- LEE H., KIM K. (2011), *Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link*, Elsevier Ltd.
- LESEMAN, P.P.M. (2002), *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, OECD.
- LUCCHESI F., TAMIS LE MONDA C. (2007), *Fostering Language Development in Children from Disadvantaged Backgrounds*, Encyclopedia of Language and Literacy Development, pp. 1–11, London.
- MARIN D. (2012), da Gli atti del convegno "*L'elogio delle lingue, Invito alla traduzione*" Almo Collegio Borromeo, Università degli studi di Pavia.
- MELUCCI A. (2001), *Su raccontar storie e storie di storie*, in Chiaretti G., Rampazi M., Sebastiani C., a cura di, *Conversazioni, storie, discorsi. Interazioni comunicative tra pubblico e privato*, Carocci, Roma, pp. 123-134.
- MENEGHELLO L. (2006), *Libera nos a Malo*, Rizzoli BUR, Milano.
- NENCIONI G. (1983), "*Autodiacronia linguistica: un caso personale*", in Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano.
- NITTI P. (2021), *Il plurilinguismo a scuola: un'indagine sulle pratiche didattiche*, Rhesis International Journal of Linguistics, Philology and Literature.
- PRIVITERA W. (2002), *Incertezza e individualizzazione*, in Rampazi M., a cura di, *L'incertezza quotidiana. Politica, lavoro, relazioni nella società del rischio*, Guerini, Milano, pp. 41-54.

- RENZI, L. (2002), “*L’autobiografia linguistica in generale, e quella dell’autore in particolare, con un saggio di quest’ultima*” in Cini M., Regis R. a cura di, *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percezionale all’alba del nuovo millennio*, Edizioni dell’Orso, Alessandria pp. 329-339.
- RIVOLTELLA P.C. (2001), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, Brescia, La Scuola.
- ROMAINE S. (1989), *Bilingualis*. Oxford: Blackwell: Early Bilingual Development: from Elite to Folk. In Extra G., Verhoeven L. (eds.), pp. 61–73.
- ROUSE C., BROOKS–GUNN J., MCLANHAN S. (2005), *Introducing the Issue. School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps, The Future of Children*, 15, I, pp. 5–14.
- SANTI M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia Edizioni.
- SANTIPOLO M., (2018) *Continuità nel cambiamento: RILA, un macrotesto linguistico tra sincronia e diacronia*. RILA, 1, 7-13.
- SANTIPOLO M. (2022), *Educazione politica e linguistica. Teoria e pratica*, Bulzoni Editore, Roma.
- SHANY M., GEVA E. (2010), *Cognitive, Language and Literacy Development in Socio-culturally Vulnerable School Children: The Case of Ethiopian Israeli Children in Current Issues in Bilingualism: Cognitive and Socio-linguistic Perspectives*, Springer, Heidelberg-London-New York, pp. 137-147.
- SOFIA V., FAVERO E. (2018), *L’autobiografia linguistica nella pratica didattica: una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne editrice.
- TANNENBAUM M., BERKOVICH M. (2005), *Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies*, in “Language Policy”, 4, pp. 287-309.
- TELMON T.: *Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche*, in Marcato G. (2005) (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*. Atti del convegno di Sappada, Unipress, Padova, pp. 221-229.

- THAMIN N., SIMON D. (2011), “*Réflexions épistémologiques sur la notion de ‘biographies langagières’*,” in Emmanuelle Huver, Muriel Molinié (eds.), *Praticiens-chercheurs à l’écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d’Atelier de Sociolinguistique, (4), L’Harmattan, Paris, pp. 15-33.
- VIDAILLET B. (2018), *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, Novalogos.
- YUN J. (2004), *The School Readiness of the Children of Immigrants in the United States: The Role of Families, Childcare and Neighborhoods*. Fragile Families Working Papers, WP11-II-FF.
- ZARATE, G., LÉVY D., KRAMSCH C. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.
- ZORZI E. (2020), *L’insegnante improvvisatore*, Liguori Edizioni.