

Ogni lingua vale



La sperimentazione nelle scuole secondarie di primo grado
e nell'istruzione degli adulti

a cura di **Fernanda Minuz**

OGNI LINGUA VALE

La sperimentazione nelle scuole secondarie di primo grado
e nell'istruzione degli adulti

A cura di **Fernanda Minuz**

Hanno condotto la sperimentazione

Silvia Betti – Scuola Secondaria di 1° Grado “Rita Levi Montalcini”, Bologna

Alessandro Borri – Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) “Montagna”, Castel di Casio

Gabriella Ghermandi – Città metropolitana di Bologna

Luisa Grillo – Scuola Secondaria di 1° Grado “Severino Ferrari”, I. C., Molinella

Filomena Marinaro – Scuola Secondaria di 1° Grado “Severino Ferrari”, I. C., Molinella

Elisa Michelini – Scuola Secondaria di 1° Grado “Severino Ferrari”, I. C., Molinella

Irene Ortolano – Scuola Secondaria di 1° Grado “Rita Levi Montalcini”, Bologna

Lamberto Solmi – Centro RiESco, Comune di Bologna

Indice

| | |
|---|----|
| | |
| 1. Il percorso di sperimentazione | 5 |
| 1.1 Il progetto "Ogni lingua vale": finalità e contesto..... | 5 |
| 1.2 Gli obiettivi e le fasi del progetto..... | 6 |
| 1.3 Le strutture educative coinvolte..... | 7 |
| 1.4 La sperimentazione in tempi di emergenza: didattica in presenza, a distanza e integrata.. | 8 |
| 2. Le proposte e le attività svolte | 9 |
| 2.1 Le proposte e le istruzioni | 9 |
| 2.2 Le azioni sperimentate | 11 |
| 2.3 Ricognizione delle lingue della classe: il questionario sociolinguistico online..... | 12 |
| 2.4 L'autoritratto linguistico | 14 |
| 2.4.1 Repertori linguistici e atteggiamenti verso le lingue e i dialetti | 14 |
| 2.4.2 Un approccio interdisciplinare | 16 |
| 2.5 Riflettere sugli scambi linguistici e culturali a partire dal lessico..... | 18 |
| 2.5.1 Le lingue hanno le gambe lunghe: ricognizione dei prestiti linguistici..... | 18 |
| 2.5.2 Parole migranti | 20 |
| 2.6 A caccia di lingue: il paesaggio linguistico | 21 |
| 2.7 Tradurre la costituzione italiana in chiave comparativa..... | 21 |
| 3. Alcune valutazioni conclusive | 22 |
| 4. Letture di approfondimento | 24 |
| 4.1 Approcci plurilingui e translanguaging..... | 24 |
| 4.2 Sulle singole proposte di azione didattica..... | 24 |
| 4.3 Sulla didattica a distanza nell'insegnamento linguistico | 25 |
| Glossario | 26 |

1. Il percorso di sperimentazione

1.1 Il progetto “Ogni lingua vale”: finalità e contesto

Il progetto “Ogni lingua vale”¹ intende “conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l’infanzia e nelle scuole”, come recita il suo sottotitolo. Promosso dalla Città metropolitana di Bologna e dall’Istituzione Gian Franco Minguzzi con la collaborazione del Centro RiESco del Comune di Bologna a partire dal 2018, ha l’obiettivo di fornire un quadro d’insieme della normativa, del dibattito in corso, delle ricerche e delle sperimentazioni relative al riconoscimento del plurilinguismo. “Ogni lingua vale” prende origine dalla constatazione delle differenze linguistiche e culturali che costituiscono oggi il panorama delle istituzioni educative, dall’infanzia all’età adulta. Destinatari e protagonisti del progetto sono le insegnanti e gli insegnanti, a cui si sono voluti offrire strumenti conoscitivi e operativi per fare del plurilinguismo delle singole e dei singoli allievi e della diversità linguistica della classe una risorsa di cui tutte e tutti possano beneficiare.

L’attenzione alle lingue parlate dagli allievi in contesti multilingui, in misura minore dagli adulti in percorsi formativi, si è progressivamente fatta strada in Europa, nel Nord America e in altri paesi di immigrazione, con un’accelerazione crescente dalla metà del decennio trascorso. Si assiste ad una svolta nella visione del ruolo che la(e) lingua(e) madre(i) e le lingue del repertorio linguistico degli apprendenti giocano nell’apprendimento in genere, e nell’apprendimento linguistico in particolare. Considerate a lungo un ostacolo al successo scolastico e all’apprendimento delle lingue, in particolare della lingua del paese di immigrazione, sono ora viste come un fattore facilitante e una risorsa cognitiva, emotiva e sociale a cui attingere.

La valorizzazione delle differenze linguistiche è spesso intesa come “riconoscimento delle lingue degli allievi immigrati”, ma è una visione che non corrisponde né alla realtà sociolinguistica italiana né ai principi teorici e applicativi degli approcci plurilingui. In Italia le lingue immigrate si innestano in un plurilinguismo storico che vede la lingua nazionale convivere con i dialetti, le lingue parlate da gruppi storicamente insediati in alcuni territori (molte delle quali tutelate dalla legge 492 del 1999 e da leggi regionali) e le lingue storicamente presenti nel territorio italiano e parlate da gruppi senza radicamento territoriali (lo sinti e il rom, non tutelati da alcuna legge).

Gli approcci plurilingui all’insegnamento linguistico, in particolare quelli ispirati alla ricerca in ambito europeo e sostenuti dal Consiglio d’Europa, mettono in rilievo che la diversità linguistica riguarda tutte le lingue delle comunità scolastiche e include la lingua di scolarizzazione, la lingua nazionale (spesso ma non sempre anche lingua di scolarizzazione), le specialistiche lingue delle diverse discipline scolastiche, le lingue straniere studiate o conosciute, i dialetti, le lingue minoritarie e le lingue parlate dagli immigrati. I repertori linguistici dei singoli allievi comprendono ciascuno lingue differenti conosciute in gradi diversi e usate in situazioni diverse. Nel repertorio queste lingue non si affiancano l’una all’altra, bensì interagiscono e stabiliscono rapporti reciproci contribuendo ad un’unica competenza linguistico-comunicativa. I repertori sono dunque individuali, risorse a cui ricorrere proprie di ciascuno. Ma possono – devono – diventare patrimonio della classe. **Non riguardano i soli allievi stranieri, ma tutti i parlanti, il cui repertorio linguistico va rilevato, riconosciuto e ampliato. In questa prospettiva il plurilinguismo è un progetto pedagogico, non la constatazione dell’esistente.**

I presupposti teorici e il quadro normativo in cui si inserisce il progetto sono trattati nel dossier “Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l’infanzia e nelle scuole”², predisposto da un gruppo di lavoro³ nel 2019 per conto della Città metropolitana di Bologna in collaborazione con il Centro RiESco del Comune di Bologna come proposta rivolta alle insegnanti e agli insegnanti interessati al percorso di sperimentazione. Rimandiamo a quel documento per le informazioni di contesto.

1 https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultura/ogni_lingua_vale

2 http://www.comune.bologna.it/media//files/ogni_lingua_vale_doc_completo.pdf.

3 Ne facevano parte Fausto Ameli, Graziella Favaro, Gabriella Ghermandi, Antonella Lazzari, Fernanda Minuz, Raffaella Pagani

Qui preme sottolineare che, in coerenza con gli assunti metodologici prima richiamati, si è chiesto alle partecipanti e ai partecipanti di coinvolgere, là dove possibile, la classe intera, non solo le allieve e gli allievi con retroterra migratorio. Le azioni proposte nella sperimentazione, infatti, sono rivolte alla classe, che costituisce una comunità multilingue. Ne consegue che anche le insegnanti e gli insegnanti vi partecipano in prima persona mettendo in gioco le proprie ideologie linguistiche, le scale di valore, spesso implicite, sulle diverse lingue e le rappresentazioni di sé e degli altri come soggetti plurilingui.

Di particolare interesse è la partecipazione alla sperimentazione di un Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (CPIA), inizialmente non prevista dal progetto "Ogni lingua vale". Il tema del plurilinguismo e della valorizzazione delle lingue madri è associato solitamente alle scuole per bambini, preadolescenti e adolescenti. Esso, tuttavia, è rilevante anche per gli adulti, soprattutto, ma non solo, gli adulti con scolarità limitata.

Gli studi sul bilinguismo hanno messo in luce che i vantaggi riscontrati tra i bambini bi-/plurilingui sono rintracciabili anche in età adulta. Sono stati indagati i benefici che il bilinguismo comporta sul piano cognitivo. Ad esempio, la gestione quotidiana di due sistemi linguistici concorrenti e la selezione linguistica che i bilingui operano quotidianamente porta ad una migliore capacità di gestire l'attenzione e a prestazioni migliori dei monolingui nei test di selezione delle informazioni. Spesso bambini ed adulti bilingui sono più creativi e più abili nel risolvere problemi complessi rispetto ai monolingui, hanno atteggiamenti positivi verso altri gruppi linguistici e maggiore conoscenza delle altre culture a cui guardano con maggiore rispetto, sono in grado di imparare meglio altre lingue, perché hanno una comprensione di come funzionano le lingue. Gli adulti hanno talvolta vantaggi sul piano professionale.

Sul piano delle metodologie didattiche, la valorizzazione delle lingue madri degli apprendenti adulti è coerente con l'attenzione che l'educazione degli adulti ha prestato da sempre alle risorse di cui l'apprendente dispone. Gli studi condotti in classi di immigrati adulti con scolarità limitata o nulla e in classi in cui sono presenti questi immigrati hanno ampiamente dimostrato che il ricorso alla lingua madre nell'insegnamento della lingua seconda e delle discipline è un fattore che favorisce il successo educativo.

In una prospettiva di costruzione e gestione di società plurilingui e pluriculturali inclusive e solidali, il ruolo dei cittadini adulti è fondamentale. L'accettazione delle lingue dei migranti interpella la nostra nozione di cittadinanza, mettendo in crisi un'identificazione di lunga tradizione romantica tra nazione lingua e cittadinanza. Va infine sottolineato il ruolo degli adulti nell'educazione dei figli: la valorizzazione sociale delle lingue di origine si riflette positivamente sui ruoli parentali e sulla possibilità di mantenimento delle lingue madri come fattore di crescita equilibrata dei bambini e delle bambine.

1.2 Gli obiettivi e le fasi del progetto

Il progetto "Ogni lingua vale" intende diffondere la conoscenza degli approcci didattici ispirati alla valorizzazione del plurilinguismo, dei loro presupposti e della loro applicazione e favorirne la diffusione nelle scuole della Città metropolitana di Bologna. Al centro di questa azione sono le insegnanti e gli insegnanti stessi che sono stati invitati a sperimentare e valutare alcune pratiche ispirate a quegli approcci.

Nello specifico il progetto si è articolato in tre fasi.

I. Documentazione e informazione (2017-2018)

Pubblicazione del citato documento "Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole". Oltre al quadro teorico e legislativo, il documento presenta esempi di pratiche attuate e proposte operative⁴.

⁴ https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultura/ogni_lingua_vale

II. Coinvolgimento delle insegnanti e degli insegnanti (2018-2020)

Il documento è stato presentato in due incontri formativi rivolti rispettivamente alle insegnanti e agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie, delle scuole secondarie di primo grado e dei corsi di primo livello dell'istruzione degli adulti. Le insegnanti e gli insegnanti che hanno aderito alla sperimentazione hanno partecipato a incontri di formazione, scambio e condivisione.

III. Sperimentazione e diffusione delle pratiche e dei materiali.

a. Nelle scuole dell'infanzia e primarie (2019).

Le pratiche e i materiali prodotti sono documentati nel rapporto "Ogni lingua vale: La sperimentazione nelle scuole dell'infanzia e primarie del territorio metropolitano di Bologna" curato da Graziella Favaro⁵. Sono stati poi presentati in un seminario formativo.

b. Nelle scuole secondarie di primo grado e corsi di primo livello di istruzione degli adulti (2021).

Come conseguenza della pandemia COVID, la sperimentazione con le insegnanti e l'insegnante delle scuole secondarie di primo grado e dell'istruzione degli adulti sono iniziati nel marzo del 2021, a più di un anno di distanza dall'incontro di avvio nel gennaio 2020. Si è deciso di avviare la sperimentazione nonostante le difficoltà, con un numero di classi più limitato di quello inizialmente previsto e con uno slittamento dell'attuazione del progetto nei mesi finali dell'anno scolastico.

1.3 Le strutture educative coinvolte

Alla seconda sperimentazione hanno partecipato 3 istituzioni formative della Città metropolitana di Bologna: due Scuole secondarie di 1° grado e un CPIA. Sono stati coinvolti 6 docenti e un totale di 102 allievi e studenti.

Le tre strutture educative hanno presentato tre contesti educativi differenti, fatto di interesse ai fini della sperimentazione: classi "regolari" di una Scuola Secondaria di primo grado frequentate da allievi di origine italiana e allievi di origine migrante, un laboratorio di insegnamento della lingua italiana a soli allievi stranieri di differente età e provenienza anch'esso in una Scuola Secondaria di 1° grado, classi dell'istruzione degli adulti in un CPIA.

Scuola secondario di 1° Grado "Rita Levi Montalcini", Bologna

La scuola si trova in un'area periferica della città con una frequente variazione demografica e una forte presenza di popolazione immigrata. Fa parte di un Istituto Comprensivo che comprende anche due scuole dell'infanzia e due scuole primarie. Gli iscritti sono circa 900, di cui il 27% è rappresentato da allievi di origine migratoria. Tra questi, mediamente il 15% sono allievi neo-arrivati. Tra gli italiani, il 25% è rappresentato da allievi di cui uno dei genitori è straniero.

La sperimentazione è stata condotta in due classi di 2ª da Irene Ortolano e Silvia Betti. Hanno partecipato 40 allievi parlanti, oltre all'italiano e i suoi dialetti, arabo, cinese, filippino, moldavo, rumeno e urdu.

Scuola Secondaria di 1° Grado "Severino Ferrari", I. C., Molinella

La Scuola secondaria di primo grado Severino Ferrari conta 437 alunni; fa parte di un Istituto comprensivo che annovera 4 scuole primarie e 5 scuole dell'infanzia. All'interno dell'Istituto comprensivo il tasso di studenti stranieri è del 17,31%, con prevalente provenienza dal Marocco, dal Pakistan e dalla Romania.

⁵ https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultura/Sperimentazione_ogni_lingua_vale

La sperimentazione è stata condotta da Filomena Marinaro, Luisa Grillo, Elisa Michelini nel laboratorio pluriclasse per l'insegnamento dell'Italiano (denominato "Gruppo di alfabetizzazione"). Gli allievi partecipanti, di 1^a, 2^a e 3^a, sono stati 11, provenienti dal Marocco, dal Pakistan, dalla Romania, dalla Nigeria e dal Senegal.

CPIA "Montagna"

Il CPIA "Montagna" è operativo con sedi nei Comuni di Alto Reno Terme, Badi, Castiglione dei Pepoli, Gaggio Montano, Marzabotto, Vado-Monzuno, Vergato, coprendo quindi gran parte del territorio montano della provincia di Bologna. Nel 2020 contava 407 iscritti, di cui 88,4% cittadini stranieri e 11,6% italiani.

La sperimentazione è stata condotta da Alessandro Borri in due classi: una classe di 1° periodo (ex licenza media) e una classe di 2° periodo (equivalente al biennio della scuola finalizzato al completamento dell'obbligo di istruzione).

Hanno partecipato 51 studenti (32 della classe di 1° periodo, 19 della classe di 2° periodo). La situazione linguistica delle classi era estremamente eterogenea. Oltre all'italiano, le lingue madri segnalate erano albanese, arabo, inglese, lingala, macedone, malayalam, nuer, persiano, rumeno, spagnolo, twi, urdu, yoruba.

1.4 La sperimentazione in tempi di emergenza: didattica in presenza, a distanza e integrata

Le misure sanitarie volte a limitare l'espansione dell'epidemia Covid hanno influito in misura notevole sul sistema educativo. Le insegnanti e gli insegnanti si sono trovati all'improvviso, e senza una preparazione specifica e diffusa, a dover ricorrere alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per garantire la continuità dell'insegnamento, impartito di volta in volta in presenza o a distanza o con una parte degli allievi in presenza e una parte in distanza. In Italia come altrove, sperimentazioni di metodologie didattiche alternative a quelle tradizionali in aula sono avvenute un po' ovunque nel paese, in ogni ordine scolastico, da parte di chi ha tentato di salvaguardare la qualità oltre alla continuità dell'insegnamento. Una riflessione sistematica sulle pratiche introdotte in ogni disciplina è tuttora in corso, come testimoniato dai convegni e dai numeri dedicati di riviste specialistiche e professionali (cfr. 4.3).

Per quanto riguarda l'educazione linguistica, e in particolare l'insegnamento delle lingue seconde e straniere, l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è oggetto ormai da anni di progetti innovativi. Tuttavia, nelle scuole primarie e secondarie i progetti hanno riguardato prevalentemente lo sviluppo di attività integrate nell'insegnamento in presenza (come, ad esempio, ricerche in rete su temi concordati in classe) e di materiali interattivi per il rinforzo o per l'autoapprendimento (quest'ultimo soprattutto per gli adulti). L'esperienza di sostituzione della didattica in presenza con la didattica a distanza è stata del tutto nuova per molti insegnanti.

Tra le strutture educative partecipanti al progetto "Ogni lingua vale", le due scuole secondarie di 1° grado hanno svolto tutte le attività in presenza, rinviandone l'avvio agli ultimi mesi dell'anno scolastico. Ciò ha impedito che la sperimentazione avvenisse con l'ampiezza desiderata dalle insegnanti aderenti al progetto. Poiché nei CPIA la didattica in presenza è stata interrotta per l'intero anno formativo, l'insegnante ha svolto tutte le attività a distanza. L'insegnante ha potuto così verificare la possibilità di adattare alla modalità a distanza i percorsi ispirati agli approcci plurilingui, che già aveva adottato nella normale attività di insegnamento.

Riprendendo una riflessione condotta da chi scrive insieme a Rosa Pugliese e Alessandro Borri in un convegno del 2020⁶, di fronte a situazioni di grande complessità e difficoltà, quando le tecniche didattiche abituali non sono utilizzabili, occorre interrogarsi su quali sono i punti irrinunciabili per non svilire l'insegnamento stesso. Certamente tra questi principi vanno annoverati l'interazione del gruppo classe, la collaborazione tra pari, i compiti significativi e motivanti, il primato della comunicazione sulle attività esercitative, il far leva sulle risorse degli apprendenti. L'ampiezza del repertorio linguistico è tra le risorse più potenti e le meno utilizzate. Inoltre, l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non deve rappresentare un espediente con cui rispondere

6 https://www.youtube.com/watch?v=jdhxsXFx59Y&list=PLKm0Qiyq0S4-kEzRYRSfYVjS3IlUxV8_&index=4

ad una situazione di emergenza, ma deve essere costante e pervasivo in aula come lo è nella realtà esterna. Soprattutto con gli adulti con scolarità limitata, è essenziale addestrare all'uso di applicativi come power point, editori online, traduttori, alla compilazione di moduli, alla navigazione critica in rete e all'uso consapevole dei social network. L'alfabetizzazione oggi non può prescindere dall'uso delle tecnologie digitali.

2. Le proposte e le attività svolte

2.1 Le proposte e le istruzioni

Il citato documento "Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole" contiene esempi di pratiche e suggerimenti di attività per la valorizzazione della diversità linguistica nelle scuole italiane. Nella fase II, di coinvolgimento, queste ed altre attività sono state presentate alle/ai insegnanti.

La diversità linguistica in campo educativo, e nello specifico nell'insegnamento delle lingue, è al centro di varie elaborazioni metodologiche che mettono al centro dell'istruzione il fatto che gli studenti possano essere bilingui e lo sviluppo di tale bilinguismo. Esse fanno riferimento agli approcci plurali (plurilingui e pluriculturali), sviluppati soprattutto in ambito europeo e spesso sostenuti dal Consiglio d'Europa, e al translanguaging come pedagogia, sviluppato prevalentemente negli Stati Uniti e ora di diffusione internazionale. Anche se differiscono nei fondamenti teorici e per i contesti educativi e socio-politici in cui si sono sviluppati, essi segnano un cambio di paradigma nell'insegnamento delle lingue. Al centro c'è una visione che include la capacità di trarre profitto dalla potenziale sinergia tra le lingue dei repertori e di far leva sugli usi reali che l'apprendente ne fa. Vengono in primo piano i modi in cui i parlanti bilingui attingono alle loro risorse linguistiche e l'attività di mediazione che un parlante svolge quando agisce come intermediario tra interlocutori che non sono in grado di comprendersi: il Volume complementare al Quadro Comune Europeo⁷, uscito nel 2020, tratta la mediazione come un'attività linguistico comunicativa a tutti gli effetti che affianca le tradizionali attività di ricezione, produzione e interazione e ne traccia una progressione di apprendimento nei sei livelli del Quadro.

Le azioni proposte si ispirano a quegli approcci e si collocano lungo un continuum di obiettivi e azioni didattiche che va idealmente dalla presa di coscienza dei repertori linguistici da parte dei soggetti stessi, dei compagni e delle insegnanti e degli insegnanti, alla riflessione sugli scambi interlinguistici e interculturali, alla consapevolezza del pari valore delle lingue, all'accettazione delle lingue madri non solo come lingue da osservare/valorizzare ma anche come una delle lingue della comunicazione in classe e della didattica. Ciascuno di questi nodi ha valore in sé e può essere indipendente dagli altri, come evidenziamo nella descrizione sintetica nella tabella seguente.

Azione 1: LE LINGUE DELLA CLASSE

Scuole secondarie di primo grado

Ricognizione delle lingue delle lingue parlate in famiglia e nei luoghi di socializzazione attraverso la mappa della comunicazione familiare e amicale degli allievi.

Scuole secondarie di secondo grado e IDA

Ricognizione delle lingue parlate dagli allievi attraverso un adattamento del Portfolio Europeo delle Lingue⁸.

Azione 2: L'AUTORITRATTO LINGUISTICO

Scuole secondarie di primo grado e secondo grado, IDA

7 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>

8 <https://www.coe.int/en/web/portfolio>; <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>; <https://rm.coe.int/16802fd004>

Per rilevare quali lingue le/gli allievi riconoscono nel proprio patrimonio linguistico e il valore che attribuiscono loro e la rappresentazione che ne hanno, l'insegnante consegna alle/agli allievi una sagoma umana stilizzata o chiede di disegnarne una che meglio le/li rappresenti; chiede poi di decidere dove collocare nel corpo tutte le lingue che parlano (compresi i dialetti e le lingue che conoscono appena), di attribuire alle lingue un colore e di dipingere così le diverse parti del corpo. Al termine le allieve e gli allievi spiegano alla classe, o per iscritto, il perché delle loro scelte.

L'azione fa emergere emozioni ed esperienze biografiche legate alle lingue che le allieve e gli allievi parlano. Inoltre, favorisce la socializzazione attraverso le narrazioni e permette anche a chi ha una competenza limitata in lingua italiana di esprimersi utilizzando strutture di base, poiché gran parte della comunicazione avviene attraverso il linguaggio visivo.

L'attività inizialmente concepita per le allieve e gli allievi stranieri nelle scuole primarie è stata utilizzata anche nell'educazione degli adulti, con particolare attenzione agli adulti per nulla o poco scolarizzati.

Azione n 3: A CACCIA DELLE LINGUE

Suole secondarie di primo grado e secondo grado, IDA

L'attività, ricalcata su uno dei metodi di analisi sociolinguistica del panorama linguistico e adattabili ai diversi ordini di scuola, consiste nella mappatura delle lingue scritte nel territorio di riferimento, ovunque esse compaiano: insegne di negozi, avvisi pubblici, orari, piccoli annunci privati appesi ai muri, display luminosi, scritte sulle t-shirt e altro ancora.

La classe decide il territorio da esplorare (di dimensioni limitate). Le scritte nelle diverse lingue sono sistematicamente fotografate, localizzandole su una mappa delle strade esplorate, suddivise tra scritte monolingui e plurilingui, classificate in base alle lingue, osservate negli aspetti formali (il sistema di scrittura ad esempio), tradotte.

L'analisi dei materiali raccolti mira alla consapevolezza della società multietnica in cui viviamo, attraverso domande sulla presenza o assenza delle diverse lingue (ad esempio, perché non ci sono scritte in amarico nonostante molte persone lo parlino in questo quartiere?), sulla funzione delle diverse lingue (ad esempio, perché qui si usa l'inglese?).

Nelle classi delle scuole superiori l'attività consente una discussione sui diritti linguistici, che sono progressivamente venuti in primo piano nel secondo dopoguerra (Costituzione Italiana, Unione Europea, ONU). Una mostra aperta a tutta a scuola e ai genitori potrà rendere pubblico l'esito del lavoro.

Azione n 4: LE LINGUE HANNO LE GAMBE LUNGHE: ricognizione dei prestiti linguistici

Suole secondarie di primo grado e secondo grado, IDA

La sperimentazione proposta con questa azione punta a intercettare parole di uso corrente che la nostra lingua ha preso a prestito da altre lingue (ad esempio per gli sport) e che usiamo talvolta senza conoscerne il significato originario e la filosofia che esse sottendono: ad es. judo, karatè, football, skate-board.

I prestiti linguistici testimoniano in maniera formidabile e potente gli scambi interculturali che da sempre intercorrono fra gli uomini e le culture. Riflettendo sull'origine geografica delle parole prese a prestito da altre lingue le classi potranno scoprire il ruolo e il prestigio che le culture e i paesi hanno avuto e hanno nel cammino della storia.

Azione n 5: PAROLE MIGRANTI: riflessioni sull'origine delle parole italiane, IDA

Suole secondarie di secondo grado

Attorno all'etimologia di alcune parole della lingua italiana o delle lingue curriculari (inglese, francese...) si organizza una serie di laboratori/progetti, ciascuno di breve durata e di taglio interdisciplinare. Analizzando l'origine delle parole prese a prestito da altre lingue e integrate nella lingua italiana le classi potranno rileggere gli scambi culturali ed economici passati e presenti tra popoli.

Azione n 6: STUDIARE IN MOLTE LINGUE

Scuole secondarie di primo grado

La classe concorda un progetto disciplinare (ad esempio, un dossier contenente notizie sui paesi di origine e/o di interesse della classe). Gli allievi approfondiscono in italiano, nella propria lingua se diversa dall'italiano, e nelle lingue curriculari, i punti che la classe ha enucleato come essenziali nella fase di progettazione. Le informazioni raccolte sono presentate, in italiano, come contributo individuale.

Scuole secondarie di secondo grado, IDA

Allievi di lingua italiana e allievi stranieri, divisi in gruppi, sono invitati a condurre una ricerca su uno o più argomenti di rilievo disciplinare utilizzando fonti di informazioni nelle diverse lingue presenti nel repertorio linguistico della classe: italiano (ed eventuali sue varietà), lingue curriculari, lingue degli allievi di origine straniera. Ogni partecipante deve utilizzare almeno una fonte di documentazione diversa dall'italiano o comunque dalla propria lingua madre. La ricerca condurrà ad una relazione unica da parte di ogni gruppo scritta in lingua italiana. La discussione successiva potrà soffermarsi su aspetti linguistici e su confronti interculturali, ad esempio su come le informazioni sono presentate nelle diverse culture.

Azione n 7: LA COSTITUZIONE INTERPRETATA

Scuole secondarie di primo grado

La Costituzione Italiana è disponibile in otto lingue (sito del Ministero dell'Interno). Gli allievi sono invitati a leggere a casa la Costituzione Italiana nella propria lingua, possibilmente con i genitori, e individuare per ogni articolo una parola-chiave. Successivamente si crea un cartellone o un file comune. I ragazzi di origine straniera cercano/traduccono nelle proprie lingue le parole-chiave selezionate e le trascrivono sul cartellone, disegnando di fianco la bandiera nazionale del proprio paese di origine. Esito del progetto è un sommario plurilingue della Costituzione, così come compresa e interpretata dai partecipanti.

Scuole secondarie di secondo grado, IDA

Gli allievi leggono la Costituzione Italiana nella propria lingua e individuano per ogni articolo una parola-chiave, che viene trascritta in un file comune. A gruppi omogenei per lingua gli studenti comparano il testo italiano di un articolo (o comma di articolo) con la traduzione; gli allievi italiani o la cui lingua non è rappresentata possono lavorare sulla traduzione nella lingua curricolare. In alternativa, gli studenti che parlano una lingua diversa da quella delle traduzioni offerte, se in numero sufficiente, possono tradurre il medesimo articolo (o comma) nella loro lingua. La traduzione è verificata da un mediatore culturale o da un volontario competente (ad esempio, un genitore). La traduzione consente sia un'attività interculturale sia un'attività di riflessione metalinguistica a livello lessicale o morfo-sintattico che favorisce una comprensione più approfondita del testo originario anche da parte degli allievi italiani, a cui è richiesta una lettura intensiva

Tabella 1. Azioni proposte per la sperimentazione

2.2 Le azioni sperimentate

Tutti le partecipanti e i partecipanti alla sperimentazione, inclusi le insegnanti e l'insegnante, erano tenuti a svolgere una delle due azioni mirate alla ricognizione del patrimonio linguistico della classe (1 e 2); nelle riunioni di programmazione (fase II) hanno optato per l'azione 2.

Inoltre, ciascuno, o ciascuna équipe interdisciplinare, potevano sperimentare una o più delle altre proposte a scelta. La tabella riassume le azioni svolte, che saranno discusse nel paragrafo che segue.

Nel CPIA montagna, i partecipanti e le partecipanti ai corsi hanno scelto in autonomia quale attività svolgere tra quelle proposte nel percorso "Ogni lingua vale" ed altre, anch'esse basate sul plurilinguismo, che non rientravano nella sperimentazione e non sono quindi riferite in questo rapporto. Hanno poi lavorato individualmente o a coppie nella produzione di presentazioni in

Power Point che hanno presentato alla classe.

| | SS Rita Levi Montalcini | SS Severino Ferrari | CPIA Montagna |
|--|-------------------------|---------------------|---------------|
| Azione 1: LE LINGUE DELLA CLASSE | | | X |
| Azione 2: L'AUTORITRATTO LINGUISTICO | X | X | X |
| Azione n 3: A CACCIA DELLE LINGUE | | | X |
| Azione n 4: LE LINGUE HANNO LE GAMBE LUNGHE: ricognizione dei prestiti linguistici | X | | |
| Azione 5: PAROLE MIGRANTI | | | X |
| Azione n 7: LA COSTITUZIONE INTERPRETATA | | | X |

Tabella 2. Azioni sperimentate

2.3 Ricognizione delle lingue della classe: il questionario sociolinguistico online

Nelle due scuole secondarie di 1° grado le insegnanti sperimentatrici hanno condotto una ricognizione le lingue parlate dalle allieve e dagli allievi attraverso l'azione 2.

L'insegnante del CPIA ha condotto anche un rilevamento statistico come attività online che ha coinvolto l'intera classe attraverso un questionario Google e una successiva elaborazione grafica su piattaforma Canva.

Il questionario ha raccolto informazioni in quattro aree: a) il repertorio linguistico: lingue madri, altre lingue conosciute, lingue studiate; b) usi della lingua madre e delle altre lingue nella comunicazione orale: interlocutori; c) usi della lingua madre e delle altre lingue nei social network; d) pratiche di lettura: lingue usate, generi preferiti. I dati raccolti hanno offerto all'insegnante e alla classe informazioni preziose per una programmazione negoziata delle attività didattiche rispondente agli interessi della classe e alle risorse linguistiche e culturali di cui dispone. Le figure che seguono sono esempi tratti dal questionario online.



Fig. 1 Rilevamento delle lingue madri nella classe di 1° periodo – CPIA Montagna

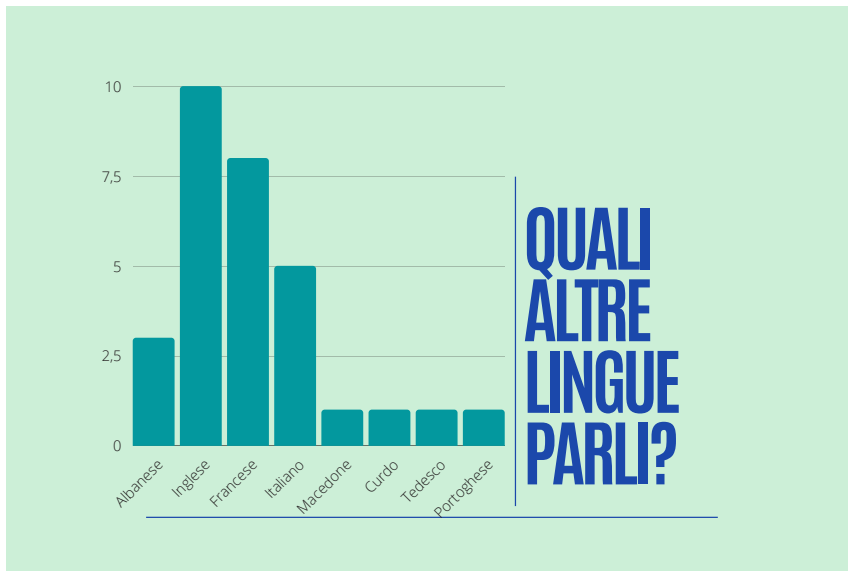


Fig. 2 Rilevamento delle lingue altre nella classe di 1° periodo – CPIA Montagna

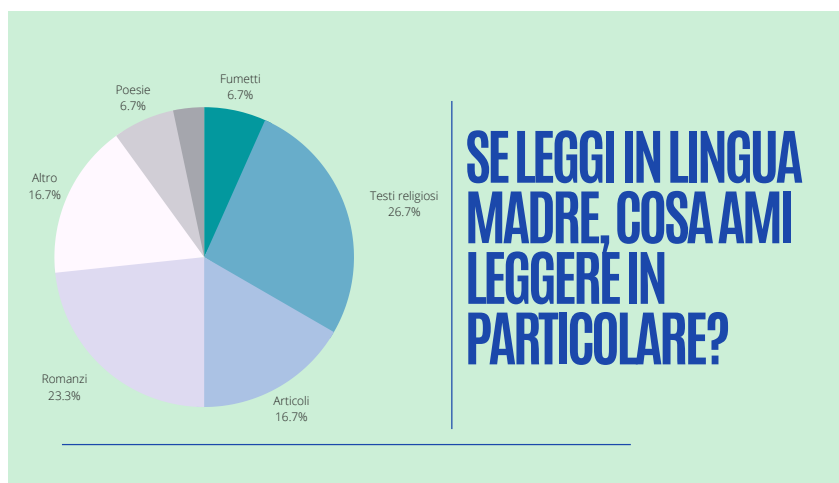


Fig. 3 Rilevamento delle pratiche di lettura in lingua madre nella classe di 1° periodo – CPIA Montagna

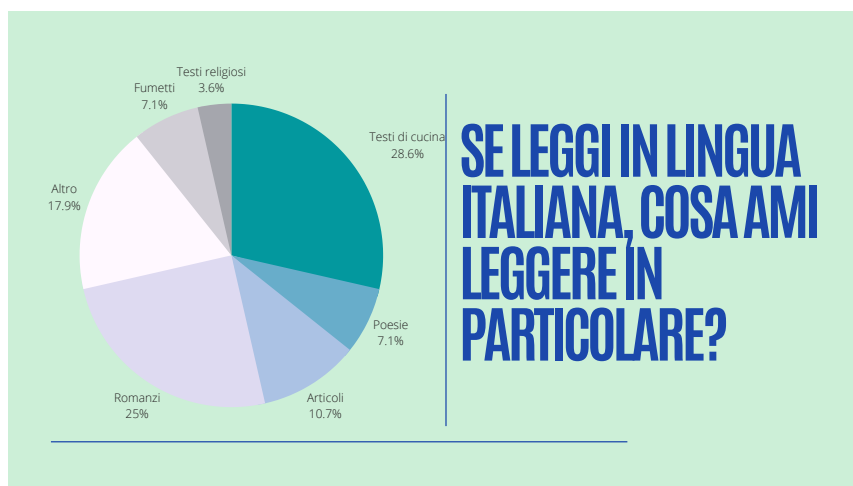


Fig. 4 Rilevamento delle pratiche di lettura in lingua italiana nella classe di 1° periodo – CPIA Montagna

2.4 L'autoritratto linguistico

2.4.1 Repertori linguistici e atteggiamenti verso le lingue e i dialetti

Le/i docenti della scuola "Rita Levi Montalcini" e del CPIA hanno svolto l'azione nella modalità consigliata, mentre le docenti della scuola "Severino Ferrari" hanno sperimentato una diversa modalità (cfr. 2.4.2)

I ritratti elaborati danno in primo luogo un quadro articolato della situazione linguistica delle classi e consentono alcune considerazioni di ordine più generale. La prima riguarda il legame particolare degli italiani, siano preadolescenti o adulti, con i dialetti. Tutte le studentesse e gli studenti italofoni del CPIA hanno indicato uno o più dialetti nel proprio repertorio linguistico: i dialetti sono la lingua dei ricordi d'infanzia, ma anche dei luoghi in cui si è vissuto. Per i ragazzi e le ragazze, il dialetto è la lingua con cui comunicare con i nonni, perciò una lingua che si vuole recuperare, ma è anche una lingua usata per esprimere emozioni forti per le quali l'italiano pare insufficiente. Sentimenti analoghi sono espressi da un allievo cinese.

Indirettamente gli autoritratti linguistici prodotti da allievi e studenti italiani confermano una certa vitalità dei dialetti messa in rilievo dai dati dell'ISTAT (2015). C'è da chiedersi se e come la scuola possa farsi carico del mantenimento del patrimonio culturale rappresentato da quelle che sono ancora percepite come lingue della famiglia e della socialità primaria, dopo il lungo bando giustificato dalla necessità di insegnare la lingua nazionale.

Fig. 5 Autoritratto linguistico: allievo con background italiano. Scuola Secondaria di 1° Grado "Rita Levi Montalcini".

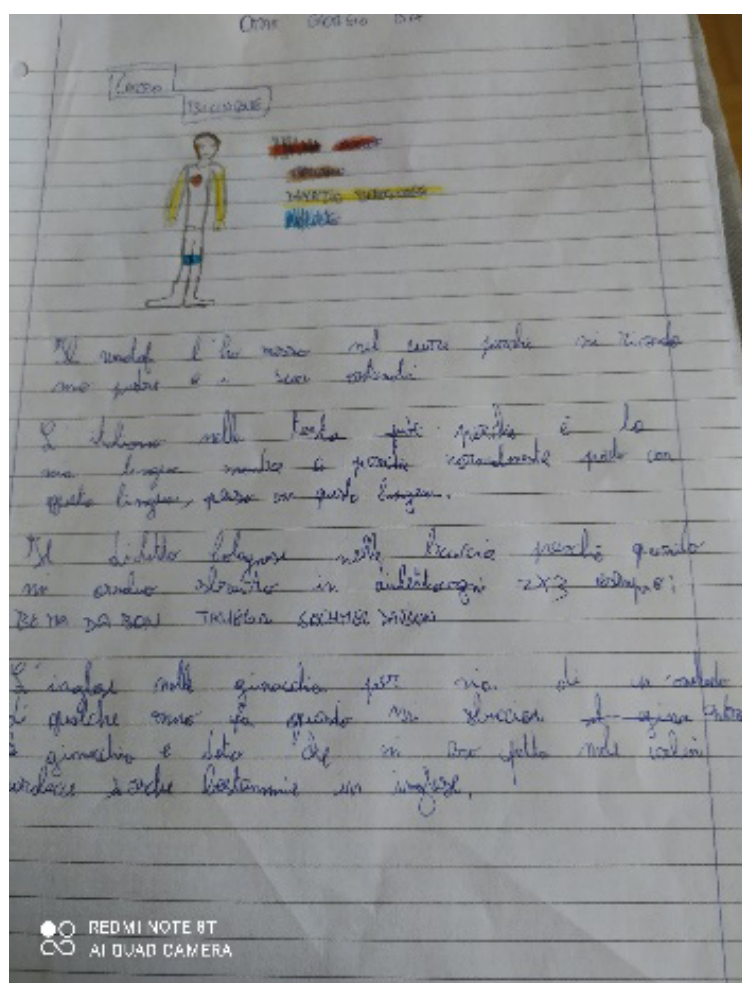


Fig.6. Autoritratto linguistico: allieva con background italiano. Scuola Secondaria di 1° grado "Rita Levi Montalcini"

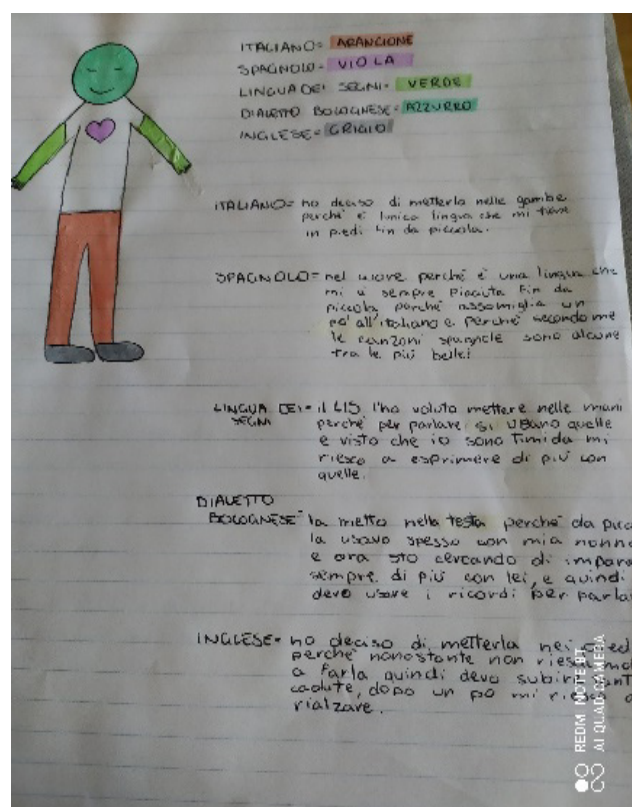
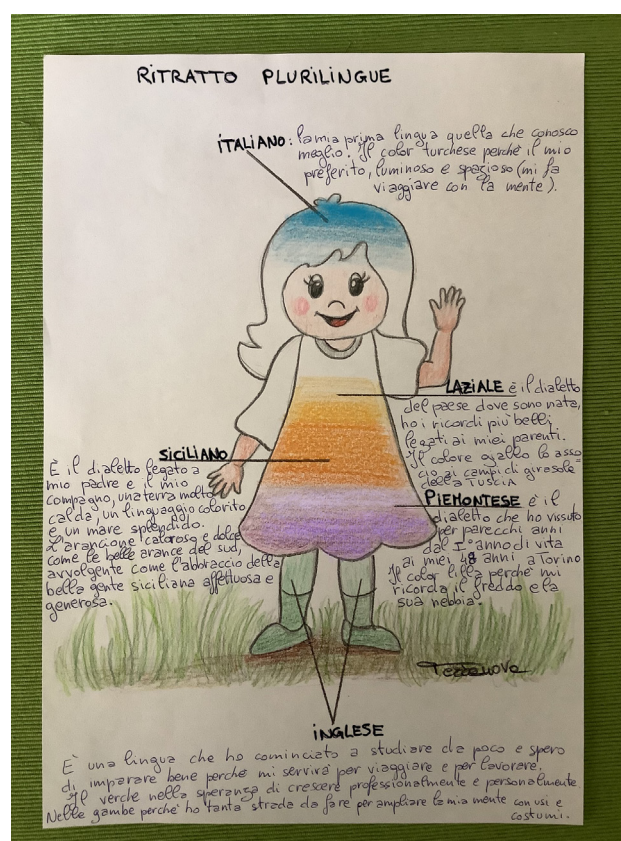


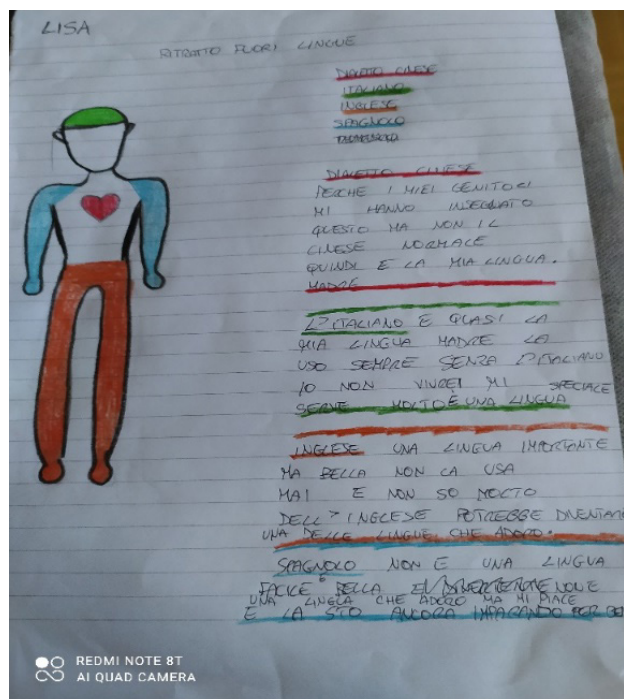
Fig.7 Autoritratto linguistico: allieva con background italiano. CPIA



Per le ragazze e i ragazzi stranieri l'italiano assume valori diversi: lingua per parlare con gli amici e per studiare, lingua utile (una prerogativa che condivide con l'inglese). Ma anche "quasi lingua madre", confermando anche qui i dati ISTAT (2015), secondo cui il 25% dei cittadini stranieri tra i 6 e i 17 anni dichiara l'italiano la propria lingua madre.

Gli adulti stranieri del CPA in genere attribuiscono valori positivi alla lingua italiana, "la lingua del mio futuro" la definisce un corsista.

Fig. 8. Autoritratto linguistico: allievo con background migratorio. Scuola Secondaria di 1° grado "Rita Levi Montalcini"



2.4.2 Un approccio interdisciplinare

Nel raffigurare il proprio ritratto linguistico alcune allieve e allievi delle scuole superiori di 1° grado hanno preferito non utilizzare la sagoma stilizzata offerta come modello ma disegnare un proprio ritratto personale. Così ha fatto l'allieva della Fig. 9 che ha presentato la donna plurilingue che sarà più che se stessa oggi: si tratta di una doppia rappresentazione, consentita dallo strumento adottato.

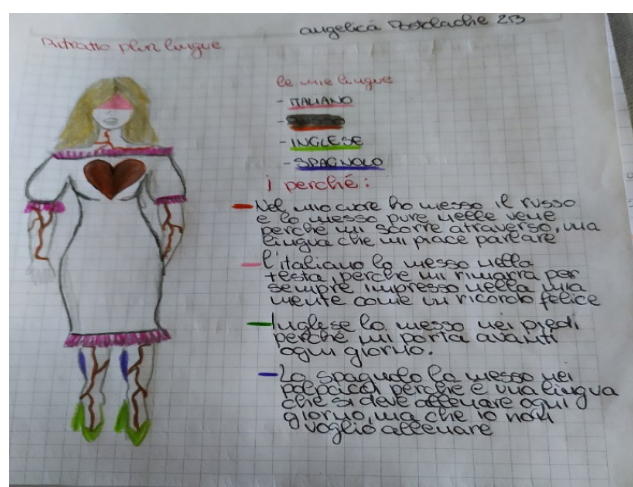


Fig. 9. Autoritratto linguistico: allieva con background migratorio. Scuola secondaria di 1° grado "Rita Levi Montalcini"

Una rappresentazione potente delle relazioni e delle interconnessioni tra lingue è offerta da una partecipante ad un corso del CPIA che ha rappresentato le lingue del suo repertorio come una famiglia guidata dalla lingua madre.



Fig. 10. Autoritratto linguistico: allieva con background migratorio. CPIA "Montagna"

Le possibilità espressive offerte dall'autoritratto linguistico sono alla base della sperimentazione interdisciplinare condotta nella scuola "Severino Ferrari" tra le attività didattiche di Arte e Immagine, Educazione Civica e Storia, con un approfondimento interculturale. Durante le ore di Storia/Educazione Civica le/gli allievi sono stati invitati a parlare delle lingue che conoscono e di come le usano, e nelle ore di Arte e Immagine hanno trasposto le riflessioni su come utilizzano le lingue in un elaborato grafico ispirato alla street art. Come testimoniato dalle insegnanti che hanno condotto la sperimentazione, la traduzione dell'autoritratto in termini di espressione artistica è stata una sfida dovuta a due gradi di difficoltà: la capacità di comprendere i caratteri principali dei linguaggi artistici studiati e la successiva rielaborazione e l'adattamento degli stessi al contesto del lavoro proposto.



Fig. 11 - 12 Autoritratti linguistici: percorso interdisciplinare. Laboratorio di Italiano - Scuola Secondaria di 1° grado "Severino Ferrari"

2.5 Riflettere sugli scambi linguistici e culturali a partire dal lessico

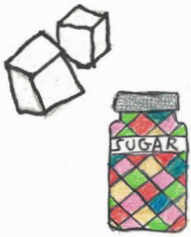
2.5.1 Le lingue hanno le gambe lunghe: ricognizione dei prestiti linguistici

L'attività è stata svolta nella scuola "Rita Levi Montalcini" come attività interdisciplinare dalle insegnanti di Italiano e Spagnolo. Dopo un'introduzione alle nozioni di prestito non assimilato (le parole straniere che mantengono la loro forma originaria) e di prestito assimilato (parole adattate alle strutture fonologiche e morfologiche dell'italiano), le allieve e gli allievi sono stati invitati a reperire parole straniere in uso. Di ciascuna hanno prodotto una carta da gioco, da utilizzare in una successiva attività ludica: un disegno illustrativo da un lato e una scheda dall'altro contenente il significato (es. rock come genere musicale) e/o l'etimologia per i prestiti assimilati. Per le parole composte inglesi una scheda esplicativa con la traduzione delle componenti (cfr. pancake, cheese cake). La destinazione come carte da gioco ha motivato all'accuratezza nel disegno illustrativo.

I prestiti linguistici segnalati sono in prevalenza prestiti non assimilati dalla lingua inglese seguiti dai prestiti, in prevalenza assimilati, dall'arabo. Per l'arabo si osserva l'influenza dei prestiti sull'ortografia dell'italiano (ricorrenza delle due zeta, come in "magazzino" o "ragazzo"). In misura minore sono esaminate anche parole francesi. Le parole rilevate riguardano le aree dell'alimentazione, della musica (rock, heavy metal), dei media e Internet (fake news, hot dog), dello sport. Per alcune parole è data la storia dell'oggetto anziché il significato o l'etimologia della parola.

Fig. 13-14-15-16 Fronte e retro di alcune carte da gioco lessicali.
Scuola secondaria di 1° grado "Rita Levi Montalcini"

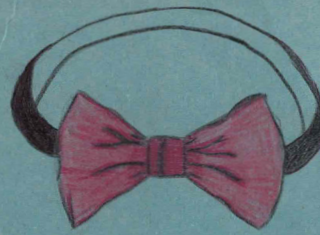
ZUCCHERO



ETIMOLOGIA

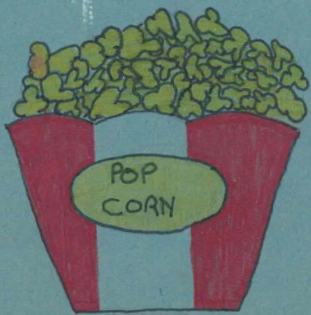
DERIVA DALL' ARABO
SOKKAR, LO ZUCCHERO
VENNE DIFFUSO DAGLI
ARABI IN EUROPA NEL
VII SECOLO E PER
I PRIMI ANNI FU UNA
SOSTANZA DEDICATA
ALLE PERSONE RICCHE.

PAPILLON



PAPILLON

TERMINE CHE IN FRANCESE
SIGNIFICA FARFALLA
È ENTRATO NEL LINGUAGGIO ITALIA
NO COME "CRAVATTA A FARFALLA"
SINONIMI: FARFALLINO, CRAVATTINO
INIZIALMENTE SI CHIAMAVA "CRAVATE",
"CROATO" PERCHÉ ERANO I MERCENARI
CROATI AD INDOSSARLO. FU SUBITO
ADOSSATO DAI FRANCESI CHE NE
RIMASERO AFFASCINATI.



POP CORN

IN UNO bianco, allungato
ricchi mediante esposizione a
ra vivo
3600 A.C. Gli Aztechi usavano i
corn per fare i capelli



ETIMOLOGIA

PIANTA DELLA FAMIGLIA
DELLE ASTERACEAE, COME
STIBILE E CON PROPRIETÀ
BENEFICHE.
DALL' ARABO "Kharṣūf" che
deriva a sua volta dallo
spagnolo "Alcachofa".

TACCUINO

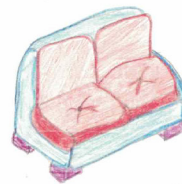


TACCUINO
DERIVA DALL'
ARABO "TAQWIM"
GIUSTO ORDINE, O
ALMANACCO DAL
VERBO "QAMA"
NEL III SECOLO D.C.,
IL TACCUINO VENIVA USATO SOPRATTUTTO
COME LIBRO DI APPUNTI O DI LIBRI MIRATI
ALLA MEDICINA. A SALERNO GRANDI DOTTORI
ARABI GIUNGEVANO PER LAVORARE
UN ESEMPIO DI LIBRO DI MEDICINA.

È UN LIBRO DI APPUNTI
FERPAGUTH DI GIRGENTI

SINONIMI: AGENDA, BLOC-NOTES, QUADERNO O LIBRO

DIVANO



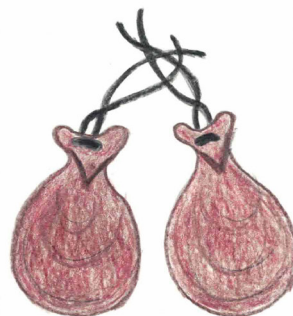
deriva dall'arabo (ḡiwān)
È un ampio sedile
imbottito con schienale
destinato a più persone,
solitamente collocato nel
soggiorno.

inizialmente veniva usato dagli
scribi che lavoravano seduti
su cuscini.
inizio o fine parte dell'arredamento
degli ambienti nelle di more nel
XVII secolo



ALCHIMIA = SCIENZA CHE SI
BASA SU ESPERIMENTI
TRAMITE L'USO DI POZIONI
DERIVA DALL'ARABO "AL-KIMIYA"

NACCHERE



DERIVA DALL' ARABO
(DA NAQQARA).
SONO UNO STRUMENTO MUSICALE
ORIGINARIO DELLA SPAGNA.
È COSTRUITO DA DUE PEZZI
DI LEGNO ROTONDI E CONCAVI
NELLA PARTE INTERNA.
LE NACCHERE ESISTEVANO GIÀ
DAL III MILLENNIO A.C., NELL'AN
TICO EGITTO SI TROVAVANO IN
AVORIO, LEGNO, OSSO O METALLO
E VENIVANO UTILIZZATE PER RITI
SACRI O ACCOMPAGNAVANO LE
DANZE.

2.5.2 Parole migranti

Alcune studentesse del CPIA che hanno optato per l'azione 5 hanno indagato i prestiti dalle lingue madri (farsi, arabo) nell'italiano, i prestiti linguistici nel siciliano e le parole italiane di diffusione internazionale; dei prestiti è fornita l'etimologia e le parole sono suddivise in campi lessicali. Gli esiti dei lavori sono stati riferiti alla classe con una presentazione in power point.

Un percorso di particolare interesse per l'approccio interdisciplinare proposto è il lavoro svolto da una partecipante al corso sui prestiti linguistici nel dialetto siciliano, che traccia il periodo storico in cui il prestito è entrato nella lingua e fornisce per ogni periodo una carta geografica storica dell'isola.

Fig. 17-18-19. Prestiti linguistici nel siciliano. CPIA "Montagna"

SICILIANO E ARABO

Giuggiulena dall'arabo Gulgulàn: semi di sesamo

Mischinu dall'arabo Miskìn: poverino

Taliari dall'arabo Talayà: guardare

Zibibbu dall'arabo Zabìb: uva passita da qui deriva il vino

Tabbutu dall'arabo Tābūt: bara

Balata dall'arabo Balat: lastra di pietra

Babbalùciu dall'arabo Babalush: lumaca



Arabi (827 d.C - 1091).

Nel 827 d.C a Mazara del Vallo sbarcarono gli Arabi, che conquistarono definitivamente la Sicilia intorno al 963 d.C. e scelsero come loro capitale Palermo. Prima della conquista, gli Arabi avevano tentato numerose incursioni, fin dal lontano 652, ma erano tutte fallite. La spedizione definitiva venne effettuata quando il ribelle bizantino Eufemio li chiamò in aiuto. In Sicilia non ci fu un regno unitario arabo, ma tante piccole signorie rette da "Kadi". Il comportamento degli arabi fu improntato alla tolleranza. Non perseguitarono i cristiani, ma si accontentarono di far pagare loro una tassa, contestando la libertà di culto. Pochi infatti furono i tentativi di ribellione e vani furono i tentativi di riconquista da parte di Bisanzio.

Durante la dominazione araba, Palermo si distingueva per il lusso e per ricchezza e si prestava con tutte le caratteristiche di una città orientale. Si contavano più di 300 moschee ed una popolazione di oltre 250.000 abitanti. La Sicilia era piena di lavoratori e manifatture e gli arabi favorirono anche la nascita di una ricca cultura, nelle scienze orientali, nella letteratura, ma anche nell'arte e nella poesia. Abbellirono il loro regno con monumenti stupendi e introdussero le colture del riso, degli agrumi e di gelsi. Tutta la cucina siciliana ha una forte impronta araba, che si riconosce nell'uso delle spezie, dello zucchero e dei profumi, come ad esempio il cuscus, la cassata e le arancine. In soli due secoli gli arabi sono riusciti a lasciare una forte impronta che né i normanni, né gli svevi, spagnoli o francesi sono riusciti a cancellare.

2.6 A caccia di lingue: il paesaggio linguistico

Tre studentesse del CPIA hanno svolto due ricerche sul paesaggio linguistico rispettivamente dell'area della Bolognina, a Bologna, e della città di Prato, entrambe caratterizzate dalla presenza di un'estesa comunità cinese. A partire dalla documentazione fotografica di insegne, cartelli segnaletici e altri documenti scritti visibili ai passanti, le studentesse hanno ricostruito da varie fonti la composizione demografica delle aree, lo sviluppo del territorio nel tempo e l'attuale contesto socio-economico, la presenza eventuale di altre lingue.

Il "paesaggio linguistico" si è dimostrato un approccio valido per la presa di coscienza del multilinguismo nei territori, le sue ragioni e le sue implicazioni, aprendo la strada a un approccio critico al tema della diversità linguistica nell'attuale società italiana. Stando alla testimonianza dell'insegnante, questa attività è risultata la più gradita nella classe.

Fig. 20. Indagine sul paesaggio linguistico di Prato. CPIA "Montagna"



2.7 Tradurre la costituzione italiana in chiave comparativa

Due studentesse del CPIA hanno affrontato il tema della Costituzione Italiana traducendone nelle lingue madri, malayalam e farsi, i commi iniziali dei primi 12 articoli. La studentessa iraniana, inoltre, ha tradotto in italiano i primi 14 articoli della Costituzione iraniana.

La traduzione è stata a lungo bandita nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere in coerenza con gli approcci comunicativi che hanno dato priorità al "saper fare" linguisticamente (in ricezione e in produzione) rispetto alla padronanza delle forme linguistiche. La svolta metodologica verso il plurilinguismo ha riaperto uno spazio per le pratiche traduttive, con una differenza fondamentale rispetto ai cosiddetti approcci grammaticali-traduttivi: mentre quelli si basavano prioritariamente sull'acquisizione delle forme linguistiche (grammatica e lessico) e richiedevano dall'inizio accuratezza formale, la traduzione negli approcci plurilingui è parte degli usi "reali" (non scolastici) della lingua. Può essere una traduzione approssimativa, ad esempio quando si traduce un testo scritto per un parlante che non conosce la lingua, o anche accurata, come nei casi citati, per esigenze di studio e approfondimento. La priorità resta dunque alla comunicazione.

La comparazione nelle due lingue di un testo complesso come la Costituzione richiede senza dubbio passione e motivazione da parte degli insegnanti e degli studenti; tuttavia rappresenta un approccio di grande interesse ai corsi di educazione civica per gli adulti immigrati. La traduzione richiede una comprensione precisa e puntuale del testo, che è la base necessaria per quella negoziazione tra i valori che gli adulti immigrati portano con sé e quelli del paese d'arrivo. In questa prospettiva la traduzione è non solo una forma di mediazione linguistica, ma anche di mediazione interculturale.

3. Alcune valutazioni conclusive

Ai partecipanti alla sperimentazione è stata chiesta una valutazione dell'esperienza condotta. Stando alle testimonianze degli insegnanti, le partecipanti e i partecipanti sono stati interessati dalle attività, che hanno accresciuto la loro consapevolezza.

Nell'attività lessicale condotta dalla Scuola Secondaria di 1° grado "Rita Levi Montalcini", le ragazze e i ragazzi "hanno mostrato stupore e curiosità nel capire quante parole di origine straniera sono entrate a far parte della lingua italiana e quanti scambi ci siano tra i popoli e le lingue. "Erano conoscenze che avevano a livello inconscio e si sono divertiti a riconoscerle esplicitamente. Inoltre, i ragazzi di origine straniera erano orgogliosi per le parole della loro lingua entrate ormai a far parte del nostro vocabolario come parole di origine araba o di origine cinese e giapponese".

Le insegnanti che hanno proposto l'autoritratto linguistico nel laboratorio di lingua italiana presso la Scuola Secondaria di 1° grado "Severino Ferrari" rilevano che l'attività ha permesso ai ragazzi di acquisire maggiore consapevolezza che parlare più lingue è una risorsa in più. Ciò li ha portati a "pensare al loro iter di apprendimento della lingua italiana (molto spesso faticoso) in una ottica non solo di esigenza ma di opportunità nell'ambito della maggior ricchezza culturale data dal plurilinguismo". Li ha sostenuti inoltre nell'affermare "la bellezza della loro lingua" anche nel paese d'immigrazione e nel contesto scolastico. Inoltre, l'attività ha favorito il dialogo nel gruppo, coinvolgendo anche i più timidi.

Le attività proposte sono servite alle studentesse e agli studenti del CPIA a riscoprire e rivalutare la propria lingua madre che, in una fase precedente, tendeva ad essere nascosta, poco considerata. Gli italofoni hanno portato nel percorso formativo, pubblico, il rapporto particolare con i dialetti tenuti nella sfera privata.

Anche le e gli insegnanti coinvolti danno una valutazione positiva della sperimentazione. Le insegnanti della scuola "Rita Levi Montalcini" hanno deciso di continuare in futuro l'attività sui prestiti linguistici "perché è un modo immediato e coinvolgente di riflettere sulla lingua e al contempo rendere gli studenti consapevoli del valore prezioso e del ruolo di ogni lingua e dello scambio tra popoli".

Tra i cambiamenti e le nuove consapevolezze che la sperimentazione ha indotto, i partecipanti citano:

- una nuova attenzione ai repertori linguistici e alle caratteristiche delle lingue;
- una maggiore consapevolezza dell'importanza del mantenimento e sviluppo della L1 sui processi di acquisizione e apprendimento;
- un'accresciuta curiosità nei confronti di culture non ben conosciute;
- una rivalutazione dell'importanza dei dialetti come parte dell'identità culturale personale;
- una maggiore consapevolezza dell'importanza della comunicazione nel processo di integrazione tra persone di lingue, culture e tradizioni diverse.

Le insegnanti del laboratorio di lingua seconda notano infine che l'attività "l'autoritratto plurilingue" è stata occasione di lavoro e di studio non formale, ovvero una attività particolare e al contempo curricolare, di conoscenza reciproca tra docenti e studenti attraverso la narrazione personale.

Pur se realizzato in un numero limitato di scuole e in condizioni rese difficili dalla diffusione della pandemia Covid, il progetto "Ogni lingua vale" ha dato l'occasione di sperimentare nelle scuole secondarie di 1° grado e nell'Istruzione degli Adulti una visione larga del plurilinguismo ancora poco conosciuta e ancor meno praticata. Da tempo i temi dell'intercultura e della valorizzazione delle lingue parlate dalle allieve e dagli allievi migranti circolano nel sistema scolastico italiano. Nella città metropolitana di Bologna il CD>>LEI (che è parte del Centro RiESco) ha svolto in questo senso un ruolo importante e continuativo nel facilitare l'accoglienza di questi allievi attraverso percorsi basati su un'attenzione alle loro lingue. Con "Ogni lingua vale", tuttavia, si è preso atto di una svolta significativa: la valorizzazione della diversità linguistica riguarda sempre meno solo i ragazzi e le ragazze, le donne e gli uomini con retroterra migratorio per interessare invece tutte

e tutti coloro che sono all'interno di un percorso formativo. Riguarda non solo gli apprendenti ma anche i docenti.

Le azioni didattiche proposte si sono dimostrate valide per pubblici diversi. Per i ragazzi e le ragazze stranieri, l'attenzione alle lingue madri rappresenta un fattore di rafforzamento di sé, di presa di coscienza delle proprie potenzialità e di motivazione anche all'apprendimento dell'italiano. Per l'intera classe, la riflessione sui repertori linguistici e sulle lingue stesse ha un impatto sia sul piano della relazione con i compagni e i docenti, sia sul piano cognitivo, permettendo uno sguardo a distanza sulla propria lingua madre e una maggiore consapevolezza di che cos'è una lingua. Per gli adulti, rappresenta un mezzo per mettere a fuoco la propria identità flessibile e multipla di parlante plurilingue e le risorse cognitive, culturali ed esperienziali su cui far leva.

La sperimentazione è avvenuta su poche proposte, certo inserite nel percorso curricolare ma come azioni circoscritte. Gli esiti inducono ad allargare il campo della sperimentazione in due direzioni. Da un lato verso l'adozione piena di un approccio che porti in ogni disciplina l'attenzione all'educazione linguistica, possibile fattore di esclusione non solo per le allieve e gli allievi stranieri ma anche per quelle e quelli di cittadinanza italiana. Dall'altro, verso il ricorso costante e non episodico alle lingue degli e delle allieve come approccio pedagogico, al di là del pur importante riconoscimento della diversità linguistica e culturale. L'obiettivo è un'educazione inclusiva e di qualità secondo la tradizione che in Italia ha le sue radici nelle Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica del Gisel (1975)⁹.

9 <https://gisel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

4. Letture di approfondimento

Per una panoramica della vasta letteratura e della sitografia sul tema del plurilinguismo in ambito scolastico si rimanda al documento "Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole".

4.1 Approcci plurilingui e *translanguaging*

- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, e Johanna Panthier (2016). «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale». Italiano LinguaDue 8, n. 2: 1-238.
- Bonifacci, Paola (2018). I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali. Roma: Carocci.
- Candellier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Arthur Noguerol, Anna Schröder-Sura (con la collaborazione di Muriel Molinié) (2012). «Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. competenze e risorse». Italiano LinguaDue 5, n. 1. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3117>
- Carbonara, Valentina., Andrea Scibetta, Carla Bagna (2020). «L'AltRoparlante». Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria. Il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging. Italiano LinguaDue, 12(1), 353-371. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13766>
- Cognini, Edith (2020). Il plurilinguismo come risorsa. Pisa: Edizioni ETS. <http://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846758866>.
- Condelli, Larry, Heide Spruck Wrigley (2006). «Instruction, Language and Literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students». In Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium - Tilburg 2005, LOT., 111-33. Utrecht. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/296563>.
- Council of Europe (2021), Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. In Italiano LinguaDue, 13, n.1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15950/14279>
- García, Ofelia, & Kleyn, Tatyana. (a cura di) (2016). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. London: Routledge.
- García, Ofelia, & Wei, Li. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism, and education. London: Springer.
- Minuz, Fernanda, Belma Haznedar, Joy Kreeft Peyton, e Martha Young-Scholten (2020). «Using Materials in Refugee and Immigrant Adults' Heritage Languages in Instruction: Challenges and Guidance for Teachers and Tutors». In Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms, a cura di Georgios Neokleous, Anna Krulatz, e Raichle Farrelly, IGI Global., 422-47, 2020.

4.2 Sulle singole proposte di azione didattica

- Busch, Brigitta. (2018). «The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations. Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 236 ». https://www.academia.edu/35988562/WP236_Busch_2018._The_language_portrait_in_multilingualism_research_Theoretical_and_methodological_considerations.
- Colaretti, Daria, Graziella Favaro, Cristina Fraccaro, Maria Frigo (2019). Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica. Milano: Farsi prossimo - Centro Come. <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2019/10/dispensa-Quante-lingue-in-classe.pdf>.
- Favaro, Graziella (2013). «Il bilinguismo disegnato». Italiano LinguaDue 5, n. 1. 114-27. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13766>.

- Minuz, Fernanda. (2019) A Heritage Language Resource Hub Connecting Users to Reading and Teaching. Materials for LESLLA Learners. Needs Analysis Report. Heritage Language Resources Hub – LESLLA. https://drive.google.com/file/d/1lyfRm_oBJEvnlSWdHaYhxzMgo_ZVQNfm/view (versione italiana disponibile su richiesta all'autrice)
- Pugliese, Rosa, Malavolta, Stefania. (2017). «La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive». Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 269-289). Roma: Aracne.
- Shohami, Ilanah Goldberg, Eliézer Ben-Rafael, Monica Barni. (2010). *Linguistic Landscape in the City. Multilingual Matters*.

4.3 Sulla didattica a distanza nell'insegnamento linguistico

Bibliografia e sitografia italiana relativa alla DAD durante la pandemia COVID

- Baggio, Tatiana (2021). «La didattica al tempo del coronavirus... e poi? Strumenti digitali per insegnare (non solo) Italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 890-920. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15918>
- Borri Alessandro, Valeria Tonioli, Fabio Caon (2020). Proposte per la didattica a distanza. Risorse a distanza di Pari e dispari. A1: <https://www.loescher.it/imparosulweb/9788858323311/Pari-e-dispari>; A2: <https://www.loescher.it/imparosulweb/9788858323328/Pari-e-dispari>; <https://www.cpiamontagna.edu.it/materiali-per-la-didattica-a-distanza/>
- Celentin, Paola, Michele Daloiso, Alice Fiorentino (2021). «Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 13-32. <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13040>
- Colombo, Valeria, Stefania Ferrari, Alice Moro (2021). «“Da domani le lezioni si fanno online”. Le sfide della pandemia all'insegnamento dell'italiano L2 a scuola». *Italiano a scuola*, 3, 355-380. <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/13040>
- Comune di Reggio Emilia (2020). Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. 5° Edizione: “Didattica e distanze nell'istruzione degli adulti”. 16 maggio. https://www.youtube.com/playlist?list=PLKm0Qiyq0S4-kEzRYRSfYVjS3lluRxV8_
- Comune di Reggio Emilia (2020). Convegno Cittadinanza e Analfabetismo. 6° Edizione: “Cittadinanza e Analfabetismo: “Il digitale in un insegnamento inclusivo”. 25 settembre. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKm0Qiyq0S4-eeJm1Krd6BdoRvAsNxKLa>
- Daloiso, Michele (2020), «Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da COVID-19», in *Italiano Lingua Due*, 12, 2, pp. 63-80: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973.FragaiE>.
- Fratte Ivana, Elisabetta Jafrancesco. (2020). «Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD», in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp.38-62: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972/13882>.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Ilaria Borro, Sergio Conti, Elisa Fiorenza (a cura di) (2020). *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*. Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: riflessioni teoriche e proposte applicative, Volume 8, Issue 2, November 2021. Numero speciale. <http://www.e-journal.org/vol8-issue2-2021/>

- Lotano, Luca (2020). « Diario critico di una scuola a distanza ». Minima & Moralia. <https://www.minimaetmoralia.it/wp/scuola/diario-critico-scuola-distanza/>
- Polselli, Paola (2021). «Didattica in ambiente digitale per aspiranti insegnanti di italiano L2». Italiano a Scuola, 3(1), 381–410. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13039>
- Ranieri, Maria (2020), Tecnologie per educatori socio-pedagogici, metodi e strumenti, Carocci, Roma.
- Sisti Flora (2020), «La didattica ai tempi del Covid-19». <http://www.anils.it/wp/la-didattica-ai-tempi-del-covid-19/>

Glossario

Allievi con background italiano: allievi nati da famiglia italiana per cittadinanza, lingua e ascendenza.

Allievi con background migratorio: allievi inseriti nella scuola italiana che hanno un'esperienza personale o familiare di immigrazione; possono essere nati in Italia da famiglie immigrate o essere essi stessi immigrati; possono essere di cittadinanza italiana (in questo caso non possono essere definiti stranieri) o straniera.

Approcci plurilingui: approcci didattici, non esclusivamente in ambito linguistico, che mettono in atto attività di insegnamento che coinvolgono più lingue (varietà linguistiche) e culture.

Bilinguismo, bi/plurilinguismo: la capacità di un individuo (bilingue) di usare nella vita quotidiana due lingue o dialetti; spesso è usato anche per indicare anche i soggetti plurilingui.

Competenza linguistico-comunicativa: insieme di conoscenze, abilità e saper fare che consentono all'individuo di agire usando strumenti linguistici.

Ideologia linguistica: insieme delle idee, più o meno consapevoli ed esplicite, che una data comunità si fa sulla lingua propria ed altrui.

Mediazione: insieme di attività linguistiche scritte ed orali che rendono possibile la comunicazione tra persone che non sono in grado di comunicare direttamente

Multilinguismo: la presenza in una comunità (multilingue) di più lingue o dialetti in uso da parte dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute o usate da tutti i parlanti (vedi anche plurilinguismo).

Plurilinguismo: la capacità di un individuo (plurilingue) di imparare e usare più lingue o dialetti (vedi anche bi/plurilinguismo).

Repertorio linguistico: l'insieme delle risorse linguistiche (lingue, dialetti e varietà di lingua come le lingue specialistiche) di cui una comunità o un individuo dispongono.

Translanguaging (pratiche translinguistiche): in ambito pedagogico si riferisce alla piena legittimazione e traduzione in pratiche pedagogiche dei comportamenti linguistici complessi dei soggetti bilingui e plurilingui, che alternano più lingue nell'esprimere e negoziare significati.

