

LA SPERIMENTAZIONE NELLE SCUOLE DI MILANO: AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE, PERCORSI, MATERIALI

*Maria Frigo*¹

1. IO E LE MIE LINGUE

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

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

1. *La lingua in cui mi sento a mio agio*

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

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

¹ Gruppo progetto IRIS.

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

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

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

3. *La lingua dei genitori e della famiglia*

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

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

Il milanese è trama del mio sentire interiore, del mio sguardo su chi sono e sono stata. Il fatto che a portarlo nello scambio fosse mia madre è decisivo perché si elevi a lingua della mia vita. Lo so ora che lo dico, che lo scrivo, lo sapevo implicitamente in questi mesi passati anche per quell'irruzione che sta facendo nel mio parlato, spontanea, irriflessa e, continuo a dire, mediatrice di messaggi impliciti: le mie radici sono vive e attive, mi tengo in connessione a mia madre che mi richiamava al senso delle cose, al buon senso, che lo usava

per dirimere questioni personali e ragionamenti sulla società, sulla politica, immettendo il popolare (la cultura, lo sguardo), dentro un logos più formale e “pulito” usato dagli altri, come ora vado facendo io per tenere uno spazio libero da quello artificioso, strizzato tra intellettualismo, lingua dotta e artifici retorici incomprensibili ai più. Era/è suono dissacrante, risvegliante/smarcante dall’italiano dei vicini, dei compagni, dei professori, degli accademici. Altro punto di vista sugli eventi, più diretto, dove il legame tra le cose e le parole rimane più visibile, più rintracciabile.

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

4. *La lingua e la scuola*

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

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

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

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

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

5. *La lingua che permette di fare*

Dispongo invece, sempre simbolicamente, la lingua della matematica sulla punta delle dita dei piedi perché è sì una lingua che ho incontrato, nell’esperienza scolastica, con parecchia fatica e poco “amore”, ma, diversamente dalle lingue della fisica e della chimica che sono in grandissima parte dimenticate, schiacciate dal peso dei miei passi, è riuscita a crescere in me e a farsi spazio sin verso le mie mani, dove, trasformandosi in oggetto pratico e da manipolare, oggetto di insegnamento-apprendimento durante

alcune esperienze di tirocinio a scuola, mi è diventata lingua, a tratti, più amica e simpatica. (CP)

6. La lingua che apre porte

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

2. RICONOSCERE LE LINGUE IN CLASSE

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

Figura 1. *Scuola primaria, classe terza, I. C. Perasso, docente Cristiana Nigro.*

Io mi sento il francese nel cuore perché è la lingua che la mia mamma sa di più. Io ho l'italiano nel cervello perché è la lingua che conosco di più. Io ho il cinese nel naso perché ho appena imparato una parola. Io ho l'inglese nel braccio perché l'inglese è duro e il mio braccio è duro.



Figura 2. Scuola primaria, classe quarta, I. C. Ciresola, docente Maria Cristina Mecenero.

Io scelgo Cinese nella testa perché io parlo poco il Cinese ma non mi sfuggerà mai il cinese fuori dalla mia testa. Ho scelto il mandarino nello stomaco perché non ci parlo quasi mai e perché quando sento mandarino penso "quello da mangiare?" Scelgo l'italiano nel cuore perché ci parlo tanto, e perché è la seconda lingua che ho imparato dall'inizio. Ho scelto l'inglese nelle gambe perché puoi andare da tutte le parti, e perché è molto bello.



Figura 3. Scuola primaria, classe quinta, I. C. via Giacosa, docente Selene Segbi.

Ho messo l'italiano nelle mani perché è l'unica lingua che sono capace a scrivere. Il filippino nella pancia perché mi piace mangiare le cose di mia madre.

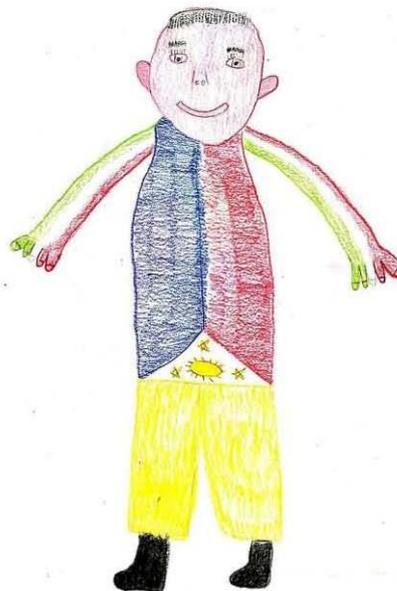


Figura 4. *Scuola primaria, classe quinta, I. C. via Giacosa, docente Selene Segbi.*

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

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

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

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

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

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

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

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

Nelle gambe:

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

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



Figura 5. *Scuola primaria, classe quarta, I. C. Ciresola, docenti Marina Crisanti, Maria Pia Fabbri.*

Nella testa l'arabo perché penso in arabo. Nella lingua l'inglese perché lo parlo. Nel cuore l'italiano perché mi piace



Figura 6. *Scuola secondaria, classe prima, I. C. via Giacosa, docente Giovanna De Paola.*

Spagnolo perché mi piace molto parlarlo, soprattutto con le mie amiche. Lo metto nel cervello perché devo studiarlo di più per saper parlarlo correttamente. L'arabo perché è la mia lingua madre ed è la lingua che parlo più con i miei parenti. Inglese perché è la lingua in cui sto lavorando molto. Ho scelto l'italiano perché è la lingua che uso per strada, con gli amici e a scuola.



Figura 7. Scuola secondaria, classe terza, I. C. Ciresola, docente Elisabetta Pascucci.

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

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

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

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

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

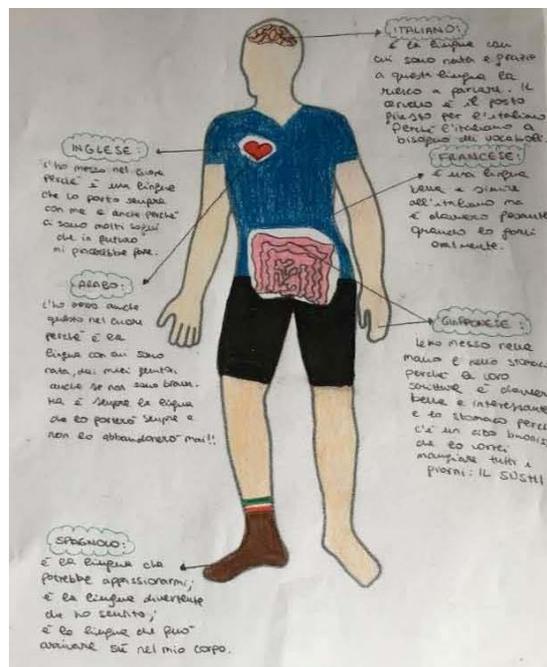


Figura 8. Scuola primaria, classe quinta, I. C. via Giacosa, docente Chiara Protasini. Ogni alunno presenta la propria autobiografia linguistica ai compagni.



3. LE LINGUE DI CASA

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

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

Figura 9. Scuola secondaria, classe prima, I. C. Di Vona, docente Florenza Tedeschi.

Mappa linguistica intrafamigliare.

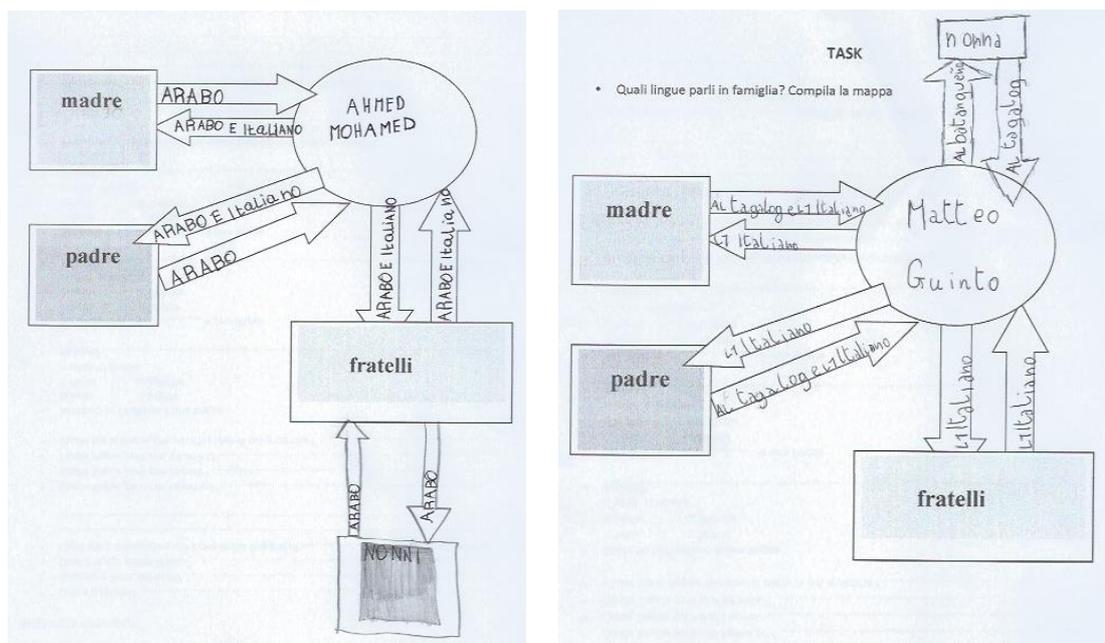
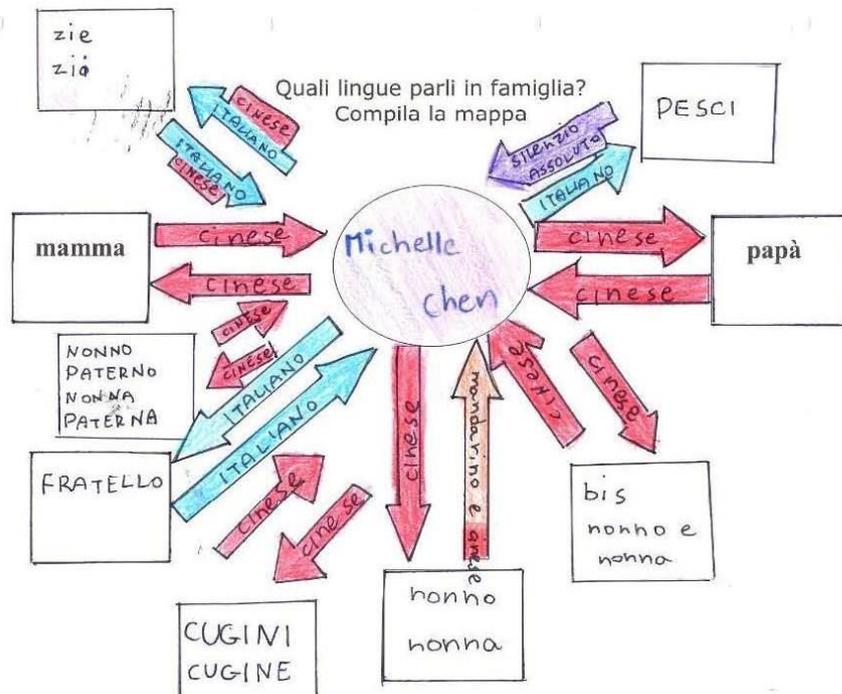


Figura 10. Scuola primaria, classe quarta, I. C. Ciresola, docente Maria Cristina Mecenero.

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



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

4. PLURILINGUISMO IN AULA

Dalla ricognizione personale si passa alla visualizzazione del plurilinguismo in classe. L'attività è stata condotta in modo da rendere manifesta ed evidente la ricchezza e varietà linguistica presente nelle nostre aule. Gli alunni hanno scelto con quale metafora visiva rappresentare tutte le loro lingue: il *mare di lingue*, la *torre di Babele*, il *cielo di lingue*, il *giardino*

delle lingue, universi che si componevano davanti ai loro occhi con il contributo di ognuno e dove ognuno e ogni lingua aveva riconoscimento e dignità.

Figure 11 e 12. *Scuola primaria, classe quinta, I. C. via Giacosa, docente Selene Seghi.*

Un mare di lingue



Figure 13 e 14. *Scuola primaria, classe quarta, I. C. Ciresola, docenti Martina Crisanti, Maria Pia Fabbri.*
La torre di Babele e i saluti nelle nostre lingue.

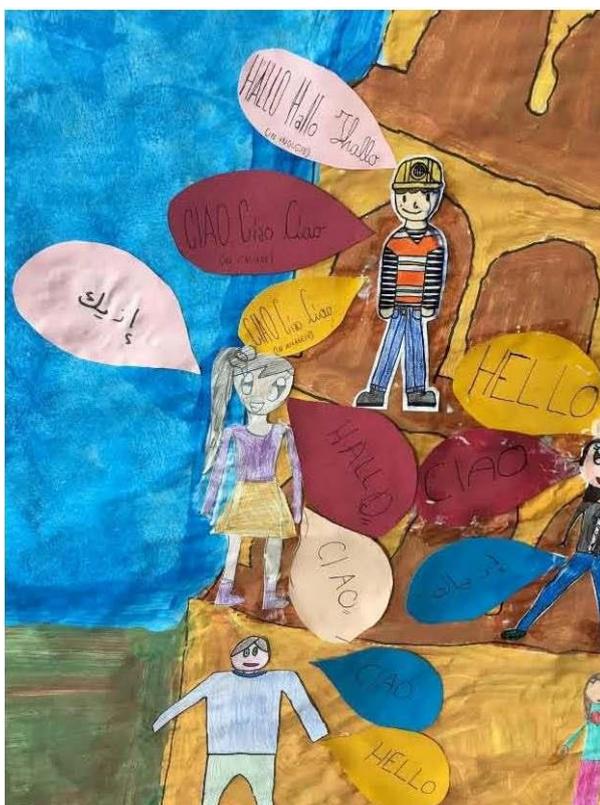


Figura 15. Scuola secondaria, classe prima, I. C. via Giacosa, docente Giovanna De Paola.

Un universo di stelle, colori e lingue.



5. TUTTE LE LINGUE DEL MONDO

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

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

Figura 16. *Scuola secondaria, classe prima, I. C. Di Vona - Speri, docente Florenza Tedeschi.*

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

Prestiti linguistici

La giornata di Mario

Mattino

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

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

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

Pomeriggio

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

Figure 17 e 18. *Scuola primaria, classe quarta I. C. Ciresola, docente Maria Cristina Mecenero.*

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

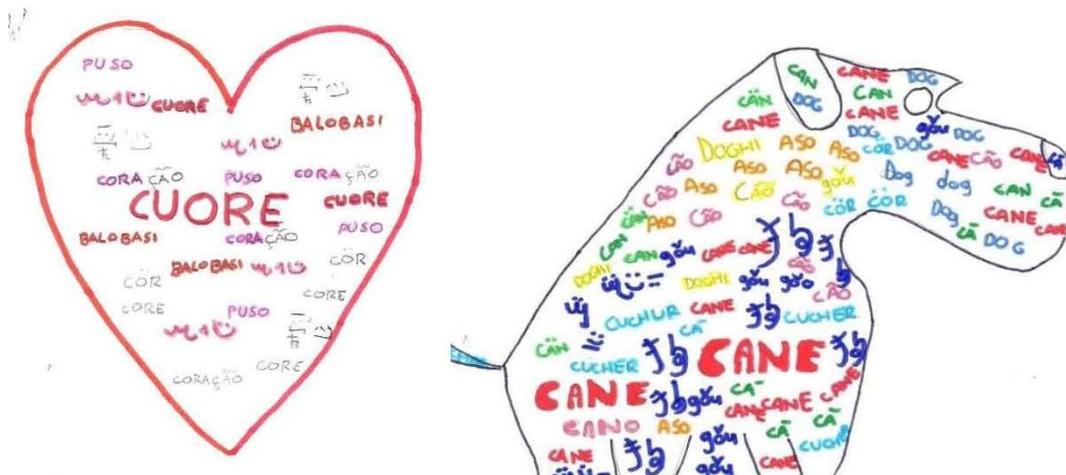
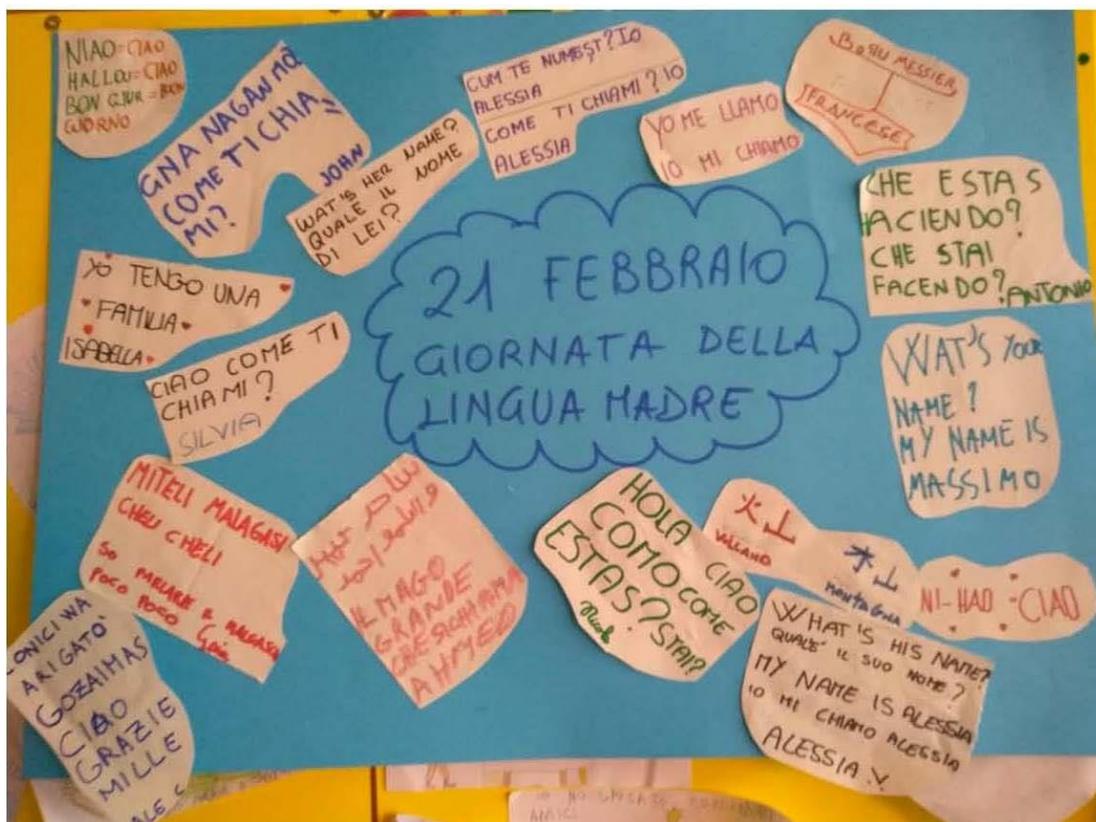


Figura 19. *Scuola primaria, classe terza, I. C. Perasso, docente Cristiana Nigro.*

Poster per la giornata della lingua madre



6. OSSERVARE I CAMBIAMENTI

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

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

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

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

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

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

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

e lo spirito emulativo dei bambini che possedevano la competenza in una sola lingua, guadagnando prestigio agli occhi dei compagni. (MC MPF)

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

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

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

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

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