

UNO STRUMENTO PER DE-INVISIBILIZZARE LE IDENTITÀ E LE LINGUE DEGLI STUDENTI: AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE IN UNA SCUOLA SUPERIORE DI PADOVA

Maria Antonella Russo¹

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo riporta e commenta un'esperienza didattica che, attraverso un breve percorso, ha condotto alcuni giovani studenti a scrivere una propria autobiografia linguistica (AL)². Il genere dell'autobiografia ha avuto negli ultimi anni una buona diffusione all'interno delle scienze sociali in quanto strumento utile per affrontare le paure, i traumi e giungere ad una nuova consapevolezza di sé (Poggio, 2004; Demetrio, 2002). Ma più specificatamente quando parliamo di AL – nei vari contesti in cui essa può essere impiegata – ci riferiamo ad un racconto autobiografico nel quale il percorso di vita viene ricostruito attraverso le proprie esperienze linguistiche. Ad esso ci riferisce anche con altri nomi come *récit de langues* o *parcours bio-langagiers* (Thamin, Simon, 2009; Baroni, Bemporad, 2011): al di là delle etichette, fulcro centrale di queste narrazioni è portare avanti il proprio racconto autobiografico attraverso le lingue e le esperienze linguistiche in cui ci si è imbattuti. Così ne parla Perragaux (in Anfosso, Polimeni, 2016: 82):

Una narrazione più o meno lunga, più o meno completa nella quale una persona si racconta riguardo ad una tematica particolare, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha vissuto particolare in specifici momenti. Il soggetto riesce attraverso questo percorso, a riappropriarsi della propria storia linguistica quale ha potuto costruirsi nel corso del tempo.

In particolare, dunque, l'AL diventa il luogo in cui l'autore può raccontare le modalità che hanno portato all'acquisizione di una lingua, il rapporto che con essa si è instaurato, e questa – la lingua, appunto – diventa il punto di partenza per riportare alla mente gli episodi ad essa collegati, esattamente come si farebbe in una “semplice” autobiografia. Come si analizzerà meglio più avanti, le lingue – ben lontane dall'essere un mero strumento comunicativo – costituiscono un elemento identitario importantissimo: alla luce di questo, l'idea di una ricostruzione e di un riordino delle esperienze linguistiche coincide anche una ricomposizione degli “io” sparsi.

L'AL assume un doppio valore (Anfosso, Polimeni, 2016: 84-85): da una parte, essa fa emergere nuove identità linguistiche, valori culturali e strategie sociali per far fronte all'integrazione, oltre ovviamente a quelle più propriamente linguistiche; dall'altra, assume un valore per chi scrive perché essa si pone come possibilità e occasione di valorizzare il proprio vissuto, farvi ordine, superando la passività e divenendo protagonisti del proprio

¹ Università degli Studi di Padova.

² L'esperienza è stata al centro della mia tesi magistrale in Linguistica presso l'Università degli studi di Padova.

viaggio linguistico. Si offre come un'occasione di valorizzazione del proprio plurilinguismo.

Tutto ciò assume un'importanza maggiore alla luce dei movimenti migratori che stanno interessando il nostro Paese da alcuni decenni. All'atavico plurilinguismo italiano se n'è aggiunto un altro che viene definito da Vedovelli (2010) "neoplurilinguismo". L'ambiente in cui maggiormente questo fenomeno si manifesta è la scuola: qui le lingue e le identità si mescolano, ma spesso alcune divengono invisibili o vengono *invisibilizzate*, viste unicamente come ostacoli all'apprendimento e all'integrazione. Se consideriamo la strettissima connessione tra identità e lingua, un lavoro di de-invisibilizzazione assume un valore ancora più importante per impedire che questi ragazzi e ragazze vivano nel solco di una rottura.

In Italia, proprio per la presenza di molteplici varietà linguistiche, l'impiego dell'AL viene avviato già nel secondo dopoguerra: le migrazioni dal sud e dal nord-est verso il polo industriale del nord-ovest, in un contesto in cui l'italiano non si configurava come lingua madre ma lingua "seconda", hanno visto l'utilizzo delle AL a scuola come strumento conoscitivo del substrato linguistico degli alunni (Canobbio, 2005). Un nuovo interesse si è avuto poi negli anni Novanta con l'arrivo dei primi lavoratori e lavoratrici migranti e con l'inserimento nelle scuole dei/delle loro figli/e non italofoeni/e. In questo caso le AL sono servite per comprendere il rapporto con la nuova lingua, l'italiano, e le tappe di acquisizione della lingua per una migliore conoscenza delle interlingue. Inoltre, il valore delle AL si riconosce nella possibilità di «ricostruire le dinamiche che hanno interessato il territorio, le quali sono già conosciute dai linguisti e che, dunque, sono confermate dai fatti» (Canobbio, 2005: 73-75).

Oltre ad avere una funzione più prettamente "scientifica", l'autobiografia è stata utilizzata anche in maniera più personale e privata da illustri linguisti come Giovanni Nencioni (1982) con la sua "autodiacronia linguistica" e Lorenzo Renzi (2002) che racconta in ordine cronologico la propria storia linguistica: dal dialetto vicentino «fonte di meraviglia» perché non appreso in casa (non essendo i genitori originari della città veneta) all'apparente inaccessibilità dell'inglese, al pittoresco dialetto napoletano della famiglia paterna; e poi ancora il friulano, il rumeno, il tedesco ... E la riflessione finale:

voglio ricordare per finire che la conoscenza delle lingue straniere, per un linguista e un filologo, è naturalmente qualcosa di importante in sé. Ma anche per lui, come per ogni altro comune mortale, è anche un'esperienza di vita che lo avvicina a persone e popoli che altrimenti gli resterebbero ermeticamente chiusi o quasi (Renzi, 2002: 339)

Ritornando ad un ambito più prettamente didattico, l'AL è stata negli ultimi anni un importante strumento per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua L2. Le AL vengono in aiuto sia all'insegnante sia allo stesso studente per motivi che possono sovrapporsi.

Innanzitutto, esse permettono all'insegnante di conoscere il passato linguistico dello studente – la sua lingua di origine, la lingua della sua prima alfabetizzazione se non avvenuta in Italia, l'italiano come lingua di contatto e di scolarizzazione, i contesti d'uso delle sue lingue, ma anche quali strategie siano state da lui utilizzate, in particolare per far fronte alle difficoltà (e quali queste siano state e siano) – e di dunque poter calibrare meglio l'intervento didattico. Inoltre, come già si è evidenziato, le AL consentono di conoscere il rapporto che si è venuto ad instaurare con le lingue, i risvolti affettivi che condizionano l'apprendimento: l'insegnante viene dunque a contatto con l'enorme variabilità esistente nel processo di acquisizione.

D'altra parte lo studente viene messo nelle condizioni di divenire più consapevole del proprio bagaglio linguistico e – di conseguenza – culturale, comprendendo di essere un soggetto sociale che «vive in una condizione plurilingue e pluriculturale» (Groppaldi, 2010: 91). In particolare, nel caso di adolescenti, l'AL potrebbe consentire di sanare eventuali rotture traumatiche determinate da grandi cambiamenti, come nel caso di un'esperienza migratoria, dando voce anche alle difficoltà di inserimento in una nuova comunità (linguistica).

Per comprendere il profondo valore delle AL bisogna far riferimento agli studi francesi, dove esse – in un contesto in cui la questione migratoria per ragioni storiche e sociali è emersa prima rispetto all'Italia – sono state al centro di numerosi studi ed esperienze. Secondo Perregaux (2009: 6) le AL contribuiscono a segnalare e disvelare la realtà plurilingue al di sotto dello strato monolingue: gli insegnanti, venendo in contatto con questa dimensione, hanno l'occasione di valorizzare e promuovere l'identità plurale. Spiega Molinié (2006: 9):

affinché il contatto tra lingue e culture (insito nelle nostre società) diventi un'opportunità per il discente di valorizzare la sua identità plurale e di essere aperto all'alterità, deve essere in grado di configurare il significato che questi contatti avevano per lui, collocandoli nelle dinamiche della sua storia presente, passata e futura e collegandoli alla storia degli altri.

L'AL utilizzata in ambito didattico consente l'ingresso a scuola delle conoscenze ed esperienze che gli studenti hanno fuori dalla scuola, facendo sì che queste non vengano marginalizzate o negate, comprese quelle che conducono ad un'appartenenza a gruppi sociali e culturali preesistenti. Le AL sono un luogo sicuro in cui esprimersi: le associazioni, i ricordi, anche dolorosi, le paure collegati alle lingue. Zeiter (2016) segnala però come sia necessario che all'interno della AL non vi sia una generale ricapitolazione – magari cronologica – delle esperienze linguistiche, ma che sarebbe preferibile una selezione di quelle più salienti, cosa che presuppone un processo di riflessione che dà significato al percorso di «decostruzione e ricostruzione delle lingue» (Perregeux, 2011: 121). Le AL ci aiutano a comprendere che le lingue non sono solo lingue e che noi non siamo solo apprendenti di lingue, ma attori sociali che seguono una traiettoria in cui le lingue sono un aspetto importante, come nel caso riportato da Kinginger (Coffey, 2020: 3):

una donna americana di nome Alice, per la quale l'investimento emotivo in francese è diventato un tentativo di vita migliore, un tentativo di liberarsi dalle circostanze limitanti di un'infanzia peripatetica e operaia e di diventare una persona che può ammirare attraverso una Francia immaginata come popolata di persone raffinate, interessanti, colte.

Sono dinamiche, che, come ben si comprende, sfuggono alle etichette e non sono immediatamente visibili: l'approccio biografico, anche per fini scientifici, è dunque importantissimo per avere un quadro più chiaro ad un livello sia microsociolinguistico sia macrosociolinguistico (si rimanda ad esempio ad uno studio di Franceschini (2002) dove le AL sono state incluse per affiancare e spiegare i dati provenienti dell'utilizzo dei metodi di *imaging*).

Le AL sono necessarie per comprendere dinamiche interiori che non sarebbero altrimenti conoscibili proprio per il carattere estremamente intimo: Elias Canetti – esempio di una scelta volontaria di eteroglossia in letteratura – spiega di aver scritto il suo libro *La lingua salvata* (1977) in tedesco perché *Muttersprache* in quanto lingua che sua madre

parlava a suo padre quando non voleva farsi capire, ma anche, essendo ebreo, come forma di opposizione ad Hitler: dunque «un tentativo di districare il tedesco dal nazismo» (Santipolo, 2020: 216). Comprendiamo la visceralità del rapporto tra lingua e identità anche in un'intervista di Amara Lakhous, scrittore originario dell'Algeria, che scrive in italiano (lingua preferita sia rispetto al francese che all'arabo) perché «una cosa è certa l'italiano mi ha dato la libertà che il francese non avrebbe potuto garantirmi: è una lingua che ho scelto io, che non mi è stata imposta durante il colonialismo» (Mizzotti, 2018: 15).

2. IL CONTESTO

Il lavoro oggetto di questo contributo è stato realizzato presso l'Istituto superiore Ruzza di Padova nell'anno scolastico 2020-2021. Si tratta di un Istituto professionale; in particolare, le tre classi interessate (IA, IB, IIB) afferiscono all'indirizzo odontotecnico. È necessario precisare che nella fase di “selezione” delle classi – per di più per la difficoltà di trovare docenti disposti a far partecipare i propri studenti al percorso didattico – i criteri non sono stati stringenti: si è semplicemente richiesta un'alta presenza di studenti di origine straniera. Nello specifico, rispetto al numero totale degli studenti per classe, gli studenti di origine migratoria sono così distribuiti: il 60% nella IA, il 40% nella IB e il 42% nella IIB e le nazionalità rappresentate sono diverse. Fatta salva qualche eccezione si tratta di allieve e allievi nati in Italia o giunti entro i 5-6 anni di età. Si registrano anche provenienze regionali altre rispetto a quella veneta: questo è importante perché fa emergere le dinamiche, rilevanti per un Paese storicamente plurilingue come l'Italia, di rapporto e relazione con il dialetto da parte dei giovani.

La succursale dell'Istituto in cui il percorso sperimentato ha preso vita si trova all'interno del Quartiere Arcella di Padova: siamo nella periferia nord, la zona più popolata e multiculturale della città. Il 30% della popolazione del quartiere, che conta 40.000 abitanti, proviene da ben 50 Paesi diversi (Bon, Raimondi, 2015: 25). È una zona localizzata dietro alla Stazione ferroviaria e delimitata dal fiume Brenta. L'Arcella si caratterizza per essere un quartiere «misto, residenziale e popolare, pieno di scuole, bambini e ragazzi, ma anche un quartiere di anziani, spesso soli» (Cancellieri, Peterle, 2019: 32). Spesso etichettato e malvisto – basti pensare che nonostante sia relativamente vicino al centro, le abitazioni hanno un basso valore sul mercato immobiliare – l'Arcella viene considerato come un «territorio di porto, abitato principalmente da immigrati che decidono di arrivare, rimanere, spostarsi e ripartire» (ivi: 32). Le testate giornalistiche locali non sono particolarmente generose nei confronti del quartiere che viene descritto come degradato, ricco di attività illegali quali, in particolare, lo spaccio. Una narrazione che – sostengono Ostanel e Mantovan (2015: 130) – crea un clima di terrore «farcito con elementi di razzismo» dovuto «all'etnicizzazione dei soggetti raccontati». Ovviamente le vittime del processo mediatico non hanno diritto di replica e la narrazione diviene unidirezionale.

Il Quartiere presenta sicuramente una realtà complessa, ma diverse associazioni stanno tentando di dare un'immagine diversa dell'Arcella che si configurerebbe come una sorta di ‘città nella città’, un ‘laboratorio a cielo aperto’ interessato da movimenti importanti di evoluzione e cambiamento. Proprio per valorizzare la ricchezza presente, a livello pubblico si stanno portando avanti una serie di iniziative di riqualificazione e rigenerazione (il *Patto per l'Arcella* promosso dall'attuale giunta comunale presenta diversi interventi che si stanno mettendo in campo per migliorare la vivibilità della zona) ed è al centro dell'azione di diversi soggetti: l'intenzione è quella di creare una contro narrazione del quartiere che lo sottragga ad una visione appiattita e dualistica che vorrebbe una

contrapposizione tra italiani e stranieri. In realtà spiega Mantovan, il termine più corretto per luoghi come l'Arcella è *superdiversity*:

c'è una rappresentazione molto semplificante nei media con una sola linea di demarcazione italiano/straniero, ma, negli ultimi anni è stato coniato il termine inglese *superdiversity* per spiegare che gli stessi flussi migratori sono eterogenei. Prima a spostarsi erano soprattutto uomini portati a fuggire dalle loro terre, viaggiano intere famiglie; altri si spostano per ricongiungimento familiare o per motivi di studio. Gli arrivi rapidi e consistenti, inoltre, hanno fatto mancare i normali tempi di adattamento, creando nella cittadinanza un senso di invasione o espropriazione degli spazi (Mantovan, 2015, cit. in Sguardi d'Arcella, 2016³).

Il Quartiere presenta un'importante stratificazione sociale che è possibile vedere anche solo dando uno sguardo ai campanelli (lo hanno notato degli studenti universitari del corso di laurea in Scienze per il Paesaggio all'interno di un laboratorio di Comunicazione creativa e *Landscape Storytelling* della Prof.ssa Giada Peterle⁴): una storia di intrecci, di cognomi diversi scritti su etichette con un pennarello, ora lasciando visibile ciò che c'era sotto ora no. Ciò testimonia come, lungi dal voler negare la presenza di problematicità, sia necessario dare però soluzioni concrete, reali, andando al di là di facili (ed errati) pregiudizi.

La multiculturalità dell'Arcella non può non entrare prepotentemente nella vita scolastica. L'Arcella è un quartiere giovane, dove vive una grande percentuale dei ragazzi residenti in città e molti di loro hanno origine diversa da quella italiana. Numerose sono anche le scuole e vi sono istituti come l'IC Donatello che raggiungono anche il 50% di iscritti di origine straniera (Cancellieri, Peterle, 2019: 50). Spesso gli insegnanti, esattamente come succede altrove, sono impreparati di fronte ad una diversità che da ricchezza rischia di diventare un ostacolo: denunciano la mancanza di strumenti, di una formazione adeguata ed aggiornata (Amici dei Popoli, 2017⁵). A sopperire alle mancanze ci sono associazioni di quartiere che – grazie alle attività di sostegno pomeridiano 1:1 – forniscono un valido aiuto; tuttavia, anch'esso non sufficiente, anche per la carenza di volontari. Il rischio è quello di far crescere bambini e adolescenti nella marginalità sociale, non osservati nelle loro potenzialità a causa di un mancato riconoscimento della cultura e della lingua di cui si fanno portatori (quell'extra-scolastico cui fa riferimento Perregaux: 2009). Un mancato incontro, dunque, che rischia di avere conseguenze importanti per il singolo e per l'intera società. Si ricorda che in Italia la percentuale di abbandono precoce del sistema di istruzione e formazione tra i 18-24enni (aa.ss. 2019-2020), pari al 13,1%, è tra i più alti dell'Unione Europea⁶. Invertire la tendenza è possibile, ma bisogna ripartire proprio da quartieri come l'Arcella.

³ <https://www.difesapopolo.it/Rubriche/Sguardi-d-Arcella/Arcella-un-quartiere-tra-postfordismo-e-superdiversity>.

⁴ Università degli studi di Padova.

⁵ <http://www.amicideipopolipadova.it/wp-content/uploads/2012/10/Analisi-dati-immigrazione-a-Padova-Situazione-minori-stranieri-nel-Quartiere-2-Nord-del-Comune-di-Padova-nel-2017.pdf>.

⁶ Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo e secondo grado, nell'aa.ss. 2019-2020 hanno abbandonato gli studi 10.938 studenti delle scuole secondarie di primo grado, 7.628 nel passaggio alla scuola secondaria superiore, 98.787 nel corso degli studi superiori. L'abbandono degli stranieri nella scuola secondaria di I grado corrisponde al 2,35% (contro lo 0,34% degli italiani); nella scuola secondaria di II grado la percentuale sale addirittura al 9,1% (contro il 2,9% degli italiani). Gli studenti nati fuori dall'Italia, inoltre, registrano una percentuale di abbandono che è quasi il doppio (10,9%) rispetto a quella degli stranieri di seconda generazione (6,2%) (fonte Centro Studi A. Manzoni).

Infatti, nonostante le politiche migratorie siano ancora ferme ad uno stato di ‘emergenza’, di ‘transitorietà’, in luoghi come l’Arcella il cambiamento è già arrivato ed è chiaro solamente percorrendo le strade del quartiere: colori, insegne e negozi con i loro profumi, le diverse fisionomie dei volti e, impossibile da non evidenziare qui, le tante lingue.

Al di là delle resistenze che da più parti arrivano, c’è la quotidianità:

in attesa dell’arrivo del tram, ci intratteniamo nel vedere il fruttivendolo pakistano che serve un po’ di frutta e un po’ di verdura a una signora anziana, probabilmente nata e cresciuta qui, mentre accanto un gruppo di ragazzi indiani è indaffarato nel rimettere a nuovo il loro locale [...] al parco Milcovich, vediamo bambini di diversa nazionalità che giocano assieme, mentre il campo da basket è frequentato da un gruppo di filippini; salendo verso via Jacopo da Montagnana, troviamo il minimarket gestito da un giovane bangladesese che sull’esterno ha affisso il cartello “Usare guante, grazie”: strappa un sorriso, ma la dice lunga di come voglia inserirsi nel tessuto locale pretendendo pulizia e rispetto per le regole. (Sguardi d’Arcella, 2016⁷)

2. IL PERCORSO

Il percorso di scrittura della AL che la scrivente ha condotto in classe sarebbe dovuto incominciare all’inizio dell’anno scolastico 2020-2021, ma le difficoltà legate al periodo pandemico hanno determinato un rinvio: incertezze sia legate allo svolgimento della didattica sia legate alla situazione sanitaria generale rendevano “scomoda” un’ulteriore persona in aula. A tutto questo, si è aggiunto una sorta di scetticismo da parte della maggior parte degli insegnanti nei confronti del progetto. Molti domandavano quale fosse l’effettiva utilità di un lavoro del genere, evidenziando, invece, la necessità piuttosto di laboratori di italiano L2 che potessero aiutare loro nel difficile lavoro di ‘integrazione’ dei numerosi studenti di origine straniera, in particolare neoarrivati.

Pur comprendendo le legittime richieste degli insegnanti, questo loro atteggiamento ci aiuta a sottolineare qui come alla base del progetto di AL ci fosse l’idea che la lingua non sia solo ‘una lingua’ ma che essa sia foriera di una cultura, di valori, di una storia. Non riconoscerla, renderla «muta, clandestina, marginale» (Favaro, 2020: 291) potrebbe avere evidenti conseguenze sulla costruzione dell’identità in particolare in soggetti ancora in crescita. La lingua madre non è un abito che possiamo togliere a nostro piacimento per indossarne un altro, ci definisce profondamente. Partendo da questo presupposto, proporre percorsi di valorizzazione delle L1 degli allievi e delle allieve di origine migratoria a scuola permette che esse vengano legittimate, de-invisibilizzate, “autorizzate”: è questo significa soprattutto accettazione. Solamente nel mese di dicembre è stato possibile entrare in contatto con due insegnanti dell’istituto Ruzza che hanno concesso alla scrivente alcune delle ore settimanali per proporre il percorso⁸.

Si descrive nella Tabella 1 la composizione delle tre classi.

<https://www.centrostudimanzoni.com/blog/aiuti-allo-studio/fenomeno-abbandonato-scolastico-in-italia/109.html>

⁷ <https://www.difesapopolo.it/Rubriche/Sguardi-d-Arcella/Come-procede-l-integrazione-in-Arcella>

⁸ Si tratta del professor Giovanni Rotondo, con alle spalle ben vent’anni di docenza presso l’Istituto Ruzza, che, insieme alla professoressa Elena Zambon, ha permesso il mio ingresso nelle classi e l’inizio del progetto; a loro vanno i miei ringraziamenti per la loro disponibilità.

Tabella 1. *La composizione delle classi in base alla nazionalità*

Nazionalità	CLASSE 1A	CLASSE 1B	CLASSE 2B
Italiana	7	13	15
marocchina	6	1	2
Rumena	1	3	4
Tunisina	2		
brasiliana	1		
Moldava	1		
Maliana	1		
Bengalese		2	1
Albanese		1	
Cinese		1	
Croata			1
Nigeriana			1
Kosovara			1
Cingalese			1
TOTALE	19	21	22

I percorsi hanno avuto una durata di circa 10 ore per classe e si sono svolti nell'orario scolastico. Le attività sono state pensate per condurre gli studenti in una sorta di viaggio riflessivo nel proprio vissuto che potesse rendere più proficua la scrittura finale della AL. L'obiettivo era quello di 'smuovere' i ragazzi, portandoli a raccontare e a raccontarsi attraverso le lingue con cui erano venuti in contatto per i più svariati motivi e circostanze. Parlando di adolescenti, si comprende che si tratta di soggetti con identità *in fieri*; in un'età in cui il rapporto con i pari assume particolare importanza nella ricerca di un 'io' che venga riconosciuto dagli altri. È per questo che le attività sono state pensate come un continuo rimando all'individuo e poi alla classe, per creare un senso di unicità e insieme di appartenenza. Secondo Fraccaro (2016: 193): «l'alunno che ha narrato di sé, che si è conosciuto e confrontato con gli altri ha acquisito maggior autostima, sicurezza e capacità di riconoscere le sue appartenenze socio-culturali. In relazione al contesto strettamente scolastico, posso affermare che l'AL [...] si configura soprattutto nei gruppi eterogenei come buona pratica ai fini dell'inclusione».

Gli obiettivi generali del percorso definiti in maniera preliminare erano:

- a) riflettere sul significato della parola "lingua";
- b) essere consapevoli che la lingua non è un oggetto statico;
- c) ruolo della lingua come strumento di costruzione della propria identità e della propria visione del mondo;
- d) sviluppare la curiosità verso l'altro attraverso il racconto autobiografico;
- e) riconoscere il valore paritario delle lingue;
- f) nel caso di un'esperienza di migrazione, cercare di ricomporre la propria identità;
- g) imparare a narrarsi/raccontarsi;
- h) descriversi anche in forme alternative al linguaggio verbale;
- i) curiosità per le lingue e per il loro apprendimento.

Seguendo la linea tracciata da Fraccaro (2016: 195) i temi che si è cercato di trattare in ogni incontro – anche con ripetitività e ciclicità – sono stati:

- *l'èveil aux langues*⁹: sensibilizzazione/educazione al suono, al segno, all'onnipresenza delle lingue, al potere evocativo e alla pregnanza culturale della parola;
- la lingua come fattore strutturale dell'identità complessa;
- il plurilinguismo come patrimonio che caratterizza tutte le persone, come elemento ad un tempo omologante e distintivo in quanto singolo e specifico per ognuno di noi.

Come sopra accennato, il percorso è stato organizzato in 10 ore per classe in sei incontri che hanno visto lo svolgersi di diverse attività che piano piano potessero accompagnare gli studenti in un "viaggio" nel loro patrimonio linguistico.

In particolare, durante il primo incontro si è proposto un questionario iniziale¹⁰ per avere una prima conoscenza degli studenti raccogliendo dati generali (età, luogo di nascita), linguistici (lingue conosciute) e socio-culturali (programmi tv, abitudini di lettura). Dalle risposte sono subito emerse a) la grandissima ricchezza linguistica degli studenti, che non si esauriva solamente nelle lingue "della famiglia" ma veniva enormemente accresciuta dalle curiosità personali in particolare per le lingue orientali; b) la curiosità verso il dialetto: è da considerarsi una lingua? Alla mia risposta affermativa c'è stato un grande stupore.

Dopo aver proposto il questionario, si è lavorato sul nome degli studenti: un lavoro di questo tipo, condotto attraverso alcune domande (come ti chiami? cosa significa? il tuo nome ti piace?), è stato inserito nel percorso per innestare il processo di scoperta identitaria. Nella discussione in plenaria si è infatti dibattuto su come esso sia lo strumento attraverso cui ci riconosciamo, ci identifichiamo. Molti hanno dovuto ricercare su Internet il significato del loro nome ed è stato particolarmente interessante ascoltare quello dei nomi stranieri più diversi. Siamo giunti alla conclusione che non siamo solo figli dei nostri genitori – che quel nome l'hanno scelto per noi – ma anche di una cultura (o insieme di culture) che può parlare con noi attraverso quel nome.

L'attività proposta successivamente ha costituito un primo approccio alla/e lingua/e degli studenti. In questa che definiremo "ricognizione delle lingue proprie e della classe" gli studenti sono stati dapprima invitati a scrivere le proprie lingue ("che parlo, che ascolto, che conosco" ...) su un foglietto da mettere da parte per la stesura della AL. Subito dopo si è proposto di dividere un altro foglio in tre colonne: rispondendo alla domanda "da dove vengono le mie lingue?" si è chiesto agli studenti di classificarle in tre gruppi distinti (famiglia, scuola, altro). È questo un passaggio importante, che consente di diventare più consapevoli della provenienza delle proprie lingue. Rispettando quel doppio piano a cui prima si era accennato, la stessa operazione è stata riproposta alla lavagna. Ognuno degli studenti ha letto le lingue scritte nel proprio foglio ed esse sono state trascritte alla lavagna secondo la suddivisione sopra indicata. Alla fine la lavagna, in tutte e tre le classi, è risultata 'riempita' di lingue diverse con grande stupore di tutti (Figura 1). Questa attività ha visto emergere aspetti sconosciuti delle vite personali dei singoli, in particolare degli alunni più introversi.

Il primo incontro si è poi concluso con due attività che hanno riscosso molto successo, probabilmente perché insolite e creative: la costruzione dell'"albero delle lingue" e "la mia silhouette".

La prima attività ha visto riproposto il tema delle provenienze ma questa volta con un'operazione di relazione a luoghi e a persone. La forma grafica dell'albero è utile per

⁹ Per approfondire cfr. Candelier M. *et al.* (2011)

¹⁰ Il modello è stato preso da Sofia, Favero (2018).

esprimere il concetto di radice ed insieme di estensione verso l'alto. Dopo aver ripartito la fronda dell'albero in tre parti che rappresentano i tre ambiti sopra indicati, gli studenti sono stati invitati ad annotare, dopo aver ricercato attentamente nella propria mente, i ricordi legati alle lingue¹¹.

Figura 1. *Suddivisione delle lingue in tre ambiti. Classe 2B 05/03/21*

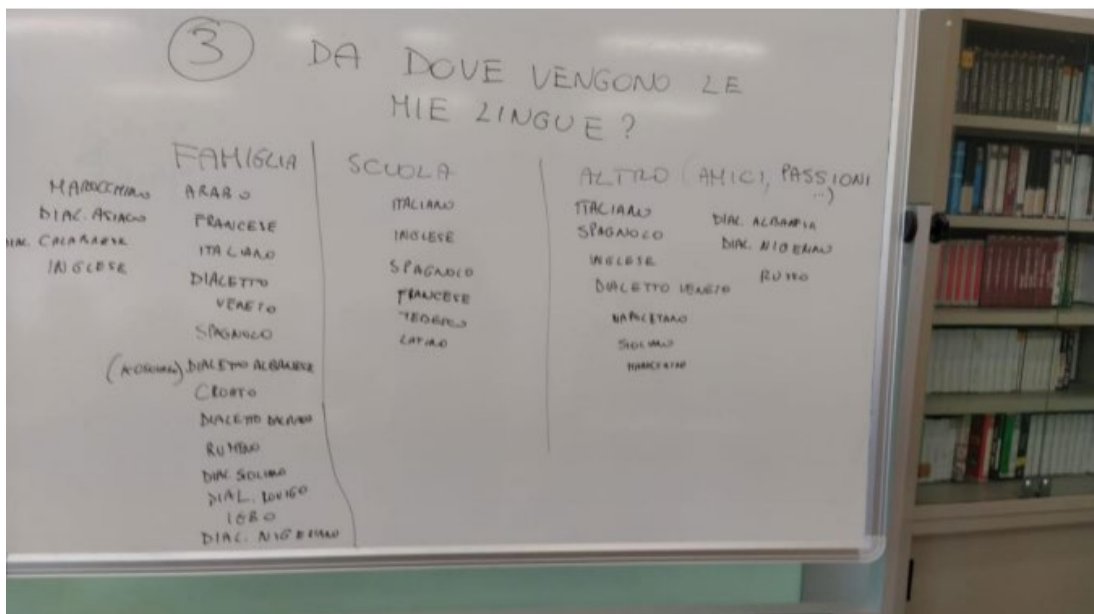


Figura 2. *Esempio di albero delle lingue di una studentessa*



¹¹ Le attività “Ricognizione delle nostre lingue”, “da dove vengono le nostre lingue?” e “l’albero delle lingue” si ispirano a quelle proposte da Fraccaro (2016).

Figura 3. *Altro esempio di albero delle lingue. Qui la divisione in tre parti risulta meno chiara*



Per aumentare il coinvolgimento degli studenti e far comprendere la “visceralità” delle lingue, ho proposto il lavoro su una sagoma umana: il loro compito era quello, attraverso l'utilizzo dei colori, di “localizzare”, collocare le lingue sul loro corpo. Si tratta di materializzare in una forma grafica, ciò che generalmente rimane astratto¹². La *silhouette* ha la funzione di comunicare un'immagine unitaria di sé nella quale le lingue-identità sparse possano trovare un unico spazio di rappresentazione, restituendo una visione non frammentata del proprio essere. Come si può vedere nelle figure 4 e 5, le lingue sono state localizzate (“somatizzate”) dagli studenti in varie zone del corpo: testa, piedi, cuore, stomaco; ma hanno talvolta coinvolto l'intero busto. Nelle *silhouette* degli studenti spesso si trovano delle somiglianze: il cuore è la lingua materna (per gli studenti di origine italiana il dialetto, perché sentito come legame con la propria terra), la lingua dell'affetto, la lingua delle persone più care; i piedi spesso invece indicano il viaggio, ma anche lingue apprese per obbligo; la bocca è la lingua parlata quotidianamente (per i ragazzi di origine straniera spesso non coincide con quella del cuore, perché appunto l'italiano e non la lingua materna; altre volte è il contrario e con orgoglio si sottolinea la competenza attiva della

¹² La *silhouette* delle lingue è stata ampiamente utilizzata: per l'attività ho fatto riferimento a Frigo (2020) e Manconi (2019).

lingua materna). Interessante è il caso del cervello: i bilingui lo rappresentano diviso in due (figura 5) a dare atto di una suddivisione effettivamente esistente.

Entrambe le attività – ma come poi tutto il percorso, qui solamente in maniera più esplicita – dovevano servire per avviare un processo di autoriflessione su come il percorso di vita si intrecci con il percorso linguistico.

Figura 4. *La silhouette di uno studente*

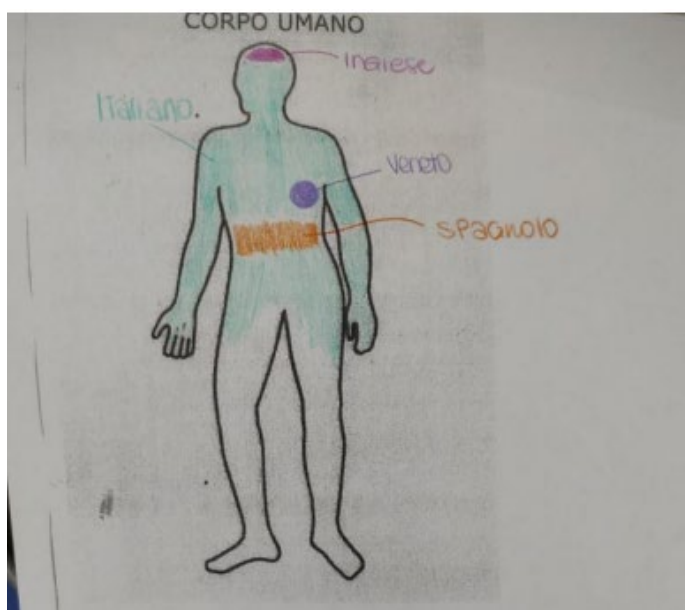
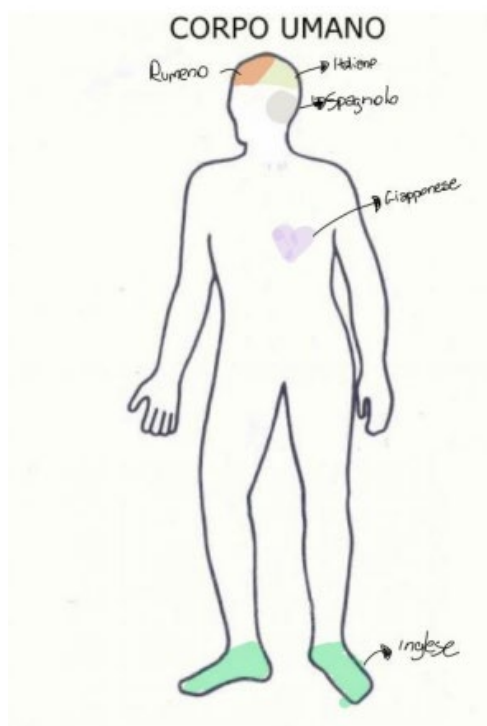


Figura 5. *La silhouette di una studentessa*

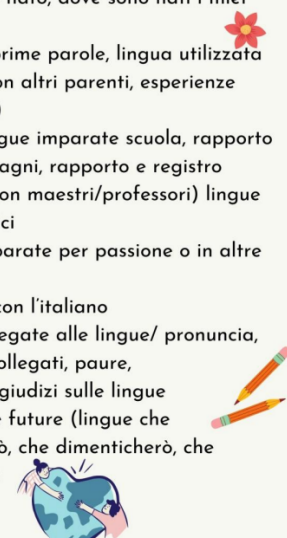


Nel secondo incontro, di carattere più teorico, si è proposto di introdurre alcuni concetti della linguistica per fornire alcuni strumenti in più che potessero aiutare nel complesso lavoro di decifrazione del concetto “lingua”. In particolare, si è ritenuto fosse utile far riflettere sul rapporto esistente tra lingua, cultura e società e sull’importanza della lingua madre, con tutto il lavoro di cura e attenzione che ne consegue. L’interesse mostrato da parte degli studenti testimonia la necessità di far entrare maggiormente la linguistica a scuola, non relegandola al solo ambito accademico.

Nel terzo incontro si sono svolte attività preliminari alla scrittura dell’autobiografia, obiettivo finale di questo percorso. In particolare, si è proceduto alla lettura di passi selezionati dal libro *La lingua di Ana* di Elvira Mujčić. La scelta di questo testo è stata fatta per due ragioni: innanzitutto la protagonista è una ragazza adolescente esattamente come il *target* cui questo percorso si è rivolto, e si è pensato che questo potesse incoraggiare l’immedesimazione da parte degli studenti e delle studentesse con la protagonista del romanzo; in secondo luogo la storia è molto verosimile: Ana, ragazza moldava, si trasferisce in Italia a causa del lavoro della madre; la sua vita cambia e, come già il titolo anticipa, viene scandita dalle sue esperienze linguistiche. I temi che emergono dal libro sono estremamente interessanti: la difficoltà nell’apprendere una nuova lingua, la paura di dimenticare la propria lingua madre, lo stretto rapporto che con questa emerge, sentita come un forte elemento identitario e il rapporto contrastato con la madre che si fa anche linguistico quando questa parla ad Ana in italiano, nella speranza di aiutarla. *La lingua di Ana* è stata l’occasione per aprire una discussione sulle “paure” linguistiche e per ritornare sul rapporto che si instaura con il nostro io.

Si è reso necessario poi un ulteriore incontro, non programmato, per definire meglio il lavoro sulle autobiografie. La fase di scrittura è stata preceduta da un lavoro introduttivo: si è partiti da un *brainstorming* in cui si sono raccolte le idee su che cosa fosse una AL; abbiamo poi letto insieme alcune autobiografie scritte da altri adolescenti¹³: partendo da queste si sono invitati gli studenti a ricercare nelle autobiografie gli elementi ricorrenti, ad elaborare una scaletta condivisa per la scrittura della loro AL e a scriverne una prima stesura.

Figura 6. Scaletta condivisa con gli studenti realizzata partendo dalle loro intuizioni

- Famiglia, informazioni personali generali (dove sono nato, dove sono nati i miei genitori...)
 - Infanzia (prime parole, lingua utilizzata a casa e con altri parenti, esperienze particolari)
 - Scuola (lingue imparate scuola, rapporto con i compagni, rapporto e registro utilizzato con maestri/professori) lingue con gli amici
 - Lingue imparate per passione o in altre occasioni
 - Rapporto con l’italiano
 - Difficoltà legate alle lingue/ pronuncia, problemi collegati, paure, giudizi/pregiudizi sulle lingue
 - Prospettive future (lingue che tramanderò, che dimenticherò, che imparerò...)
- 

¹³ I testi sono frutto di un lavoro condotto nelle scuole venete e sono state raccolte nel volume di Sofia, Favero (2018).

Le bozze inviate dagli studenti hanno fatto emergere alcune incertezze; si è deciso quindi di organizzare un ulteriore quinto incontro che ha effettivamente consentito una stesura finale più consapevole.

A conclusione del percorso, non tutti gli studenti sono riusciti a scrivere una AL. Probabilmente, sarebbe stato utile dedicare all'attività un numero maggiore di ore, ma soprattutto potrebbe aver avuto un importante ruolo la modalità telematica nel creare un "filtro" che non ha incentivato in tutti la partecipazione, l'apertura e l'introspezione necessaria ai fini di un lavoro di questo tipo.

Tra le tre classi, quella che ha prodotto un maggior numero di AL ben riuscite è stata la 2B. I motivi potrebbero ricondursi ad una maggiore maturità degli studenti (per un fattore anagrafico) e al fatto che fosse un gruppo classe più coeso. Non è poi da tralasciare l'aver affrontato, precedentemente all'inizio del progetto, il genere dell'autobiografia con la docente d'italiano.

Nonostante alcune difficoltà, è stato possibile raccogliere un *corpus* di 51 AL che sono state analizzate da un punto di vista che potremmo definire "affettivo" e da un altro più prettamente "linguistico".

Prima di procedere al commento e analisi delle AL, si inserisce qui, per una maggiore comprensione, una tabella riassuntiva delle fasi del percorso con l'indicazione delle attività svolte e del numero di ore dedicato ad ogni incontro.

Tabella 2.

Primo incontro	Questionario; "Il mio nome"; "Quante lingue conosco, parlo, sento...?"; "Il mio albero delle lingue"; "La mia silhouette"	2 ore
Secondo incontro	Lezione frontale con discussione: presentazione su concetti di linguistica visionabile a questo link: https://prezi.com/p/st4ylbkxces/?present=1	2 ore
Terzo incontro	Lettura di passi tratti dal libro "La lingua di Ana" di Elvira Mujčić e discussione.	2 ore
Quarto incontro	Lettura di AL scelte, discussione, individuazione delle caratteristiche di una AL. Scaletta di lavoro e avviamento ad una prima bozza.	2 ore
Quinto incontro	Ripresa della scaletta con chiarimenti e avvio al lavoro che è stato concluso a casa con consegna entro una settimana.	2 ore

3. ANALISI DEI TESTI¹⁴

3.1. *Il plurilinguismo si manifesta in rapporto ai luoghi e alle persone*

«La situazione 'normale' di una società non è il monolinguisma» (Renzi, Cortellazzo, 1977): le AL ci dimostrano proprio questo. Nelle case, nelle strade, frequentate da questi

¹⁴ I testi vengono riportati in originale, senza modifiche né correzioni.

ragazzi, non vi è una lingua ma tante lingue che tra loro vengono a toccarsi, intrecciarsi o rimangono distinte.

[2] Le mie prime parole erano in francese perché quando avevo qualche mese mia famiglia si era trasferita a Bordeaux e quindi a casa si parlava solo in francese. Poi crescendo mia madre ha cominciato a parlarmi in arabo e mio padre in Berbero del amaziy così potevo comunicare con i miei famigliari.

[18] Mi ritengo molto fortunato in fatto di lingue che vengono utilizzate in casa, dato che mia mamma è sudamericana mi parla molte volte in spagnolo e mio papà dato che è calabrese mi parla in dialetto calabrese. Però oltre a loro ci sono anche le mie due “zie” che vivono nel piano inferiore a noi e provengono entrambe da Napoli e dato che mi hanno praticamente cresciuto mi hanno quasi sempre parlato in dialetto napoletano, soprattutto mia “zia” Anna con cui ho passato molto più tempo dato che in confronto a mia “zia” Lina faceva la casalinga e mi teneva con lei quando mamma non poteva tenermi.

Come l'attività dell'albero ha evidenziato, le lingue vengono associate a persone e luoghi diversi, e spesso “devono” essere imparate per comunicare con familiari in particolare con cui altrimenti non sarebbe possibile un dialogo.

[34] I miei genitori mi hanno sempre detto, anzi mi dicono ancora adesso di parlare in arabo con loro e con i miei parenti e io infatti ci provavo, ma la maggior parte delle volte senza farlo apposta, non andava come volevano loro. E proprio per questo molto tempo fa, quando avevo circa 8 anni, i miei genitori mi scrissero ad una scuola di arabo con l'intento di farmi imparare più approfonditamente la lingua ma senza alcun risultato, certo per carità qualcosa ho imparato, ma l'abitudine di parlare con loro in italiano c'era e c'è ancora.

Il plurilinguismo può essere spontaneo o in parte indirizzato dai genitori anche con interventi che prevedono l'iscrizione dei figli a corsi per apprendere o mantenere la lingua di origine, con l'intenzione di non far dimenticare una parte importante del Paese di provenienza, e di rendere perciò possibile la comunicazione in famiglia e con i parenti lontani.

[6] Finita la prima elementare, ricordo che in quella estate dovevo andare in Romania, quella sarebbe stata la mia prima volta lì, e io sapevo dire poco niente in rumeno, infatti quando sono arrivata, tutti i miei nonni, zii, cugini cercavano di farmi parlare, ma le uniche parole che mi uscivano dalla bocca erano in italiano, e quindi loro non sapevano come comunicare con me; stando però lì per ben 3 mesi, ho iniziato a parlare solo il rumeno e a scordarmi l'italiano.

In quartieri come l'Arcella, il plurilinguismo non è legato solo alle singole famiglie, ma è presente nelle strade, nelle scuole, nei condomini che affollano il paesaggio:

[6] Da quando sono nata fino a metà della prima media, ho vissuto nello stesso condominio, in cui abitavano tante famiglie di diverse origini: indiane, rumene, albanesi, marocchine, italiane, e c'erano tantissimi bambini di circa la mia stessa età e molto spesso sentivo le persone parlare molte lingue che io non riuscivo a capire, ma un giorno sentii dire dai miei amici albanesi la parola

“castraveti”, io in quel momento dissi che in rumeno significa ‘cetriolo’ e loro mi dissero che pure in albanese aveva lo stesso significato.

Lo scambio diviene ragione di stupore e scoperta reciproca: potrebbe essere possibile riportare in classe queste dinamiche, utilizzando un percorso come qui si è proposto. In maniera spontanea questo già avviene:

[5] In classe con me c’era anche una ragazza del sud Italia da Napoli, che era la mia migliore amica. Grazie a lei ho un po’ imparato a capire il dialetto napoletano, in più adoravo andare da lei perché sua madre cucinava dei piatti buonissimi.

Di nuovo l’attività dell’albero sembra aver avuto una grande importanza, in quanto si è portato avanti un lavoro per richiamare alla mente ricordi legati alle lingue.

E tra i ricordi vi può essere anche quello relativo ad esperienze in cui le lingue sono state sentite come una sorta di imposizione, come nel caso di quelle che sono proposte a scuola come “materie”:

[18] Non mi è mai piaciuto impegnarmi per la scuola anche per materie che mi piacevano come l’inglese, volevo sempre prendere il “sufficiente” perché pensavo che se prendevo voti alti poi i professori avrebbero preteso sempre qualcosa in più da me e non è da me impegnarmi, proprio per questo alle medie scelsi spagnolo fra le lingue in più da studiare perché avevo mamma che mi parlava in spagnolo e io non avevo molta voglia di imparare il tedesco o il francese.

Tra le attività proposte particolarmente significativa è stata quella della *silhouette* e la disposizione delle lingue è stata ripresa all’interno delle autobiografie:

[24] Sono molto legata al mio paese di origine, ci vado ogni anno d’estate e ogni volta provo un’emozione inspiegabile a rivedere tutti i miei parenti e i miei amici; anche per questo nella silhouette ho messo l’arabo nel cuore, è proprio una lingua che porto a cuore.

[37] Sono molto legata alla Tunisia infatti ci vado ogni anno ed è una sensazione bellissima e proprio per questo che nella silhouette ho messo l’arabo nel cuore per me le mie origini sono un pezzo forte del mio corpo. Poi c’è l’italiano l’ho messo nel cervello perché per me è la base perché con l’italiano parlo di più poi ho messo l’inglese e il francese nelle mani perché per me sono una lingua un po’ pratica. Non penso che dimenticherò le lingue che so perché fanno parte di me.

I corpi di questi ragazzi e ragazze prendono forma attraverso i colori delle loro lingue, esattamente come accade nel testo di Jorge Canifa, giovane capoverdiano, giunto a sei anni e mezzo in Italia, che, a proposito delle sue lingue, scrive:

Io di anime ne ho tre: la bianca, la nera, la grigia. Quando stavo a scuola, quella che predominava era la mia anima bianca. Scrivevo racconti legati alla storia del Bel Paese. La mia esigenza era un’esigenza forte di affermare il mio io [...]. Questa ricerca dell’anima bianca poi ha ceduto il posto alla scoperta dell’anima nera, delle mie isole, della mia Capo Verde. Con il tempo ho capito che in me dominava il grigio... sì, la mia anima è anche grigia... Per me il grigio è la vita:

è l'incontro del bianco con il nero, è la fusione, la via di mezzo, comprende tutto (cit. in Mubiayi, Scego, 2007)

A ogni lingua corrisponde un'anima e non farla emergere a scuola, significa tarpare le ali e oscurare parti del vissuto dei nostri giovani studenti.

Il plurilinguismo, se valorizzato, può essere un valido punto da cui partire anche per apprendere nuove lingue, cosa di cui sono consapevoli gli stessi studenti:

[37] Mi trovo bene a parlare con le persone anche più lingue diverse al giorno.

[48] Un'altra lingua che gli studenti italiani dovevano imparare era l'inglese, non ho difficoltà in inglese perché in Pakistan tutte le mie materie tranne 2 erano in inglese e ho studiato in Pakistan per quasi 11 anni, quindi ho sempre avuto voti alti in inglese, ho anche superato la scuola media con un 10 in inglese.

3.2. Ricordi

Perché scrivere un'autobiografia? Il valore della scelta di questo genere sta nel potere di ricomposizione di sé e della propria storia che essa può garantire: ricostruendo un *puzzle* di vari episodi, ridiamo un ordine alla nostra storia individuale, che è, appunto, storia e non ulteriormente modificabile, giungendo ad una presa di coscienza di come ciò che siamo stati ha contribuito a ciò che siamo. Nello scrivere una autobiografia vengono attivati importanti processi cognitivi: da una parte la *bilocazione cognitiva* (Demetrio, 2002: 18), processo in cui vi è un distanziamento, una sorta di *estraniamiento* dall'io che ci permette di osservarci da lontano; dall'altra, la scrittura autobiografica diventa il luogo di un lavoro di *sense-making*: ricostruire, ordinare, comprendere, spiegare, attribuire un senso, alle proprie esperienze, ai propri vissuti. Da qui un lavoro di tessitura – Demetrio (1996:14) parla proprio di *io-tessitore* – che viene svolto partendo dal presente, recupera il passato e che ci proietta nel futuro. Nel caso di esperienze migratorie dirette o indirette, per cui è possibile subire una disgregazione identitaria, il lavoro autobiografico assume un valore importante: definisce una traiettoria:

[19] Arrivo alle medie, scelsi una scuola che si trovava vicino alla zona in cui vivo, venì accompagnato da mia madre i primi 5 giorni di scuola, mi parlava in dialetto albanese quando aspettavamo che aprissero il cancello per entrare dentro la scuola e mi parlava in dialetto albanese, io a quei tempi provavo imbarazzo vedere la gente che stava attorno a noi e sentirci parlare in dialetto albanese, le dicevo sempre di parlare in italiano, lei mi chiese il perché e mi ricordo che mi disse “sii felice della tua lingua madre invece di provare imbarazzo! Fregatene della gente, parla come ti è facile con me!”, non davo importanza lo stesso a quella frase ma non mi ero accorto che cercava di aiutarmi.

Attraverso le AL dei suoi allievi, l'insegnante è in grado di comprendere alcune dinamiche personali che altrimenti non sarebbe possibile conoscere. Spesso, come si è già accennato, il mondo extrascolastico rimane fuori dalla scuola, non è preso in considerazione ed esperienze che in realtà forgianno il carattere e delineano la personalità non vengono indagate. Il rischio è di dimenticarsi di quanto, in realtà, ogni alunno abbia una propria unicità, fatta anche di momenti dolorosi. A questo si aggiunge la necessità di

riconoscere il bagaglio culturale importantissimo di cui gli allievi, autoctoni o allogliotti che siano, sono portatori.

[10] Andavo spesso da mia nonna a Forlì in Emilia-Romagna e sentivo molto parlare il dialetto romagnolo tra lei e la mia bisnonna, mi ricorderò sempre tutti i loro proverbi che mi raccontavano in quella “lingua simpatica” mentre andavamo a camminare al parco per farmi stare tranquilla e allegra. Non ne ricordo tantissimi, solo alcuni del tipo: “L’istèda ad San Martén la dura tre de e un punctén” “L’estate di san martino dura tre giorni e un pocolino” oppure “U n’gn’è sàbat senza sol, u n’gn’è dona senz’amor” “Se non c’è sabato senza il sole, non c’è amore.”

In quasi tutte le AL emerge come gli studenti siano spesso talmente consci del bagaglio culturale ed identitario di cui sono depositari da avvertire il dovere di tramandarlo per evitare che possa andare perso:

[2] Tramanderò tutte le lingue che so e in più la lingua dei segni perché tutte le lingue sono importanti e anche per non dimenticare certe lingue che ormai quasi nessuno sa parlare come per esempio il berbero degli Amazigh che è molto importante nella mia cultura.

[3] Sicuramente una lingua che voglio imparare alla perfezione è il croato perché è una lingua che a me piace molto e mi piacerebbe insegnarlo anche ai miei futuri figli.

Perché questa necessità? Gli studenti, anche attraverso un percorso di scrittura della propria AL, acquisiscono coscienza dello strettissimo rapporto esistente tra lingua e identità; un’identità che va protetta, curata, conservata. Si ricordano le parole di Tullio De Mauro a questo proposito:

Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni e schemi mentali. Essa apre le vie al co-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità di gruppo. (De Mauro, 2006: 1)

3.3. *Piccoli linguisti al lavoro*

Nel secondo incontro sono stati introdotti alcuni concetti di linguistica (differenze tra lingua e linguaggio, acquisizione della lingua, bilinguismo, varietà linguistica sono solo alcuni degli argomenti che sono stati toccati) nel tentativo di indirizzare gli studenti verso un approccio più scientifico all’oggetto lingua.

Nonostante questo, sono emersi numerosi giudizi, che testimoniano le “idee” di/sulla lingua da cui tutti noi siamo influenzati:

[3] Poi secondo me le parole in croato hanno più peso di quelle italiano; in Italia, secondo me, non si dà tanto peso alle parole. Invece in Croazia si sta più attenti a quello che si dice. Per esempio una volta ero in Croazia dai miei parenti e mio fratello mi aveva fatto arrabbiare e nel litigio l’ho insultato in croato con una parolaccia che in italiano non mi sembrava tanto pesante, ma

quando l'ho detta in croato mio zio mi ha sentito e mi ha punito severamente perchè mi ha spiegato che in Croazia le offese sono più "pesanti" che in Italia: praticamente qua in Italia tante volte anche nei dialoghi tra i giovani si usano tante parolacce/offese, mentre in Croazia non si sentono mai solo nei casi di liti pesanti, risse ecc...

Ma soprattutto ciò che risulta evidente è una grande sensibilità degli studenti nei confronti dell'oggetto linguistico. Sensibilità che emerge soprattutto nella AL degli studenti bilingui che sembrano maggiormente avvezzi al "giocare" con la lingua, al cogliere analogie e differenze fra le lingue da loro conosciute.

[3] Sapendo il croato io capisco bene anche il bosniaco, il serbo e il montenegrino perchè sono lingue molto simili, invece tante parole in altre lingue slave sono molto simili a quelle croate dunque riesco a capirle. [...] Poi un'altra lingua che mi piace molto parlare è il dialetto dalmata che si parla solo nella regione Dalmazia, che anche lì da città a città delle parole variano. [...] Tante parole di questo dialetto derivano dall'italiano perchè la Dalmazia è stata sotto a Venezia per circa 400 anni quindi tante parole sono simili al dialetto veneto. Per esempio in dialetto veneto la forchetta si dice "piron" e in dialetto dalmata "pirun", la sedia in dialetto veneto si dice "carega" e in dialetto dalmata "katriga", poi in dialetto dalmata la finestra la chiamiamo "funestra" e ce ne sono altre centinaia di parole che derivano dal dialetto veneto.

Questo tipo di riflessioni può rendere conto della necessità di un approccio contrastivo nell'insegnamento sia della lingua italiana sia delle lingue straniere, come già era stato suggerito nel dibattito attorno all'insegnamento dell'italiano alla popolazione dialettofona¹⁵.

Un ulteriore suggerimento che emerge dalle AL è il bisogno di mantenere e alimentare quel naturale stupore e la curiosità che hanno gli studenti nei confronti della lingua:

[22] Io fino ai 3 anni non avevo idea di cosa fosse il dialetto, ma cominciai a scoprire questo linguaggio qualche anno più tardi, passando più tempo con i nonni, anch'essi veneti. A casa mia notai che si parlava molto più spesso in dialetto e sempre meno in italiano e a 6 anni mi veniva ormai spontaneo comunicare con quel linguaggio.

Nel passo riportato la parola-chiave è "scoprire". Come sottolinea Lo Duca l'insegnamento della grammatica [della lingua] dovrebbe essere costantemente ispirato ad un lavoro laboratoriale che possa sfruttare il terreno di conoscenze già disponibile agli studenti fin dalla giovane età. Cioè fin da bambini bisognerebbe «puntare a tenere vive e sollecitare quella naturale curiosità e costante attenzione alla lingua che tutti gli studiosi di linguaggio infantile hanno sempre notato nei bambini più piccoli, e che la scuola sembra ignorare o, peggio, soffocare» (Lo Duca, 2004: 27).

¹⁵ «Altri come il De Sanctis, l'Ascoli, il d'Ovidio erano decisamente sfavorevoli ad una lotta indiscriminata contro i dialetti, nei quali scorgevano i depositari di un ethos locale da non disperdere [...] i dialetti, perciò, non andavano messi in ridicolo, ma studiati e confrontati con la lingua, sicché dalla riflessione emergesse tutto il senso della diversità di lingua e dialetto e si diffondesse tra tutti la conoscenza della lingua senza sterilire quel che di vitale poteva esservi nei dialetti» (Tullio De Mauro, 1972: 88-89).

3.4. Tra perdita ed esclusione

Durante il terzo incontro, il libro *La lingua di Ana* ha avviato un'interessantissima discussione a partire dalle paure linguistiche della protagonista: nel testo Ana è particolarmente spaventata – e conseguenzialmente influenzata nell'apprendimento della lingua – perché imparare l'italiano potrebbe comportare, nella sua convinzione, la perdita della sua lingua madre e quindi di una parte importantissima della sua identità.

Queste stesse sensazioni e paure sono emerse in alcune delle AL ed in particolare una certa “confusione”, come se spesso le lingue non trovassero una posizione, che invece può essere ricercata e raggiunta attraverso la riflessione indotta dalle attività svolte durante il percorso di scrittura della AL:

[24] Fin da subito sentivo parlare entrambi le lingue, ho fatto tre anni d'asilo in Italia, dopodichè ho frequentato la prima elementare in Tunisia; all'inizio è stato difficile comunicare con le maestre e i miei compagni, mi confondevo molto, nell'ambito scolastico ormai ero abituata a parlare italiano. Dopo aver passato un'anno solo a parlare arabo, mi stavo quasi dimenticando l'italiano; infatti, quando sono ritornata in Italia per frequentare la seconda elementare, mi ricordavo poco niente, passavo le giornate a scuola confusa e con difficoltà cercavo di farmi comprendere dalle maestre.

Richiamare ed evidenziare questo aspetto assume una particolare importanza se consideriamo gli studi sul ruolo del filtro affettivo¹⁶ nell'apprendimento linguistico.

Valorizzare e riconoscere il bagaglio linguistico dell'allievo che sta acquisendo una nuova lingua, può da una parte “essere utile” da un punto di vista apprenditivo – secondo la prospettiva contrastiva cui si è accennato – ma soprattutto può contribuire a creare un ambiente accogliente e inclusivo che permetta un maggiore apertura nei confronti della nuova lingua, consapevole, l'insegnante, del fatto che nelle fasi di passaggio, di transizione dalla propria lingua (e cultura) 1 alla nuova lingua (e cultura) 2, in particolare nel caso in cui non si tratta di allievi nati in Italia, ma di recente immigrazione, possono intervenire momenti traumatici e dolorosi:

[5] All'età di 3 anni ho cominciato l'asilo, io fino a quando non avevo cominciato l'asilo non parlavo e non capivo l'italiano, da quello che mi è stato detto dai miei per me era bruttissimo andare all'asilo piangevo sempre e non volevo starci, poi quando avevo riuscito a capire a parlare sempre un po' di più l'italiano non avevo più quel problema di non volerci stare.

[48] Quando ho iniziato ad andare a scuola, è stato davvero difficile per me e mia sorella adattarsi, perché c'erano molte cose diverse dalla scuola in cui ero, in Pakistan, per esempio in Pakistan avevamo una divisa, non ci era permesso indossare gioielli, smalti come gli studenti in Italia. Non ci era permesso avere i nostri capelli sciolti, dovevamo avere i nostri capelli in 2 trecce. Non ci era permesso nemmeno truccarci. E quindi era molto difficile adattarsi, in più non sapevo nemmeno la lingua. Ho provato a imparare la lingua italiana ma era troppo difficile per me, forse perché non avevamo compagni di classe simpatici che ci aiutassero.

Quando si parla di ambiente accogliente e inclusivo si vuole fare riferimento non solo ad una didattica che abbia queste caratteristiche, ma anche e soprattutto al riuscire a creare

¹⁶ Si rimanda agli studi di S. Krashen (1985).

un clima generale di serenità ed accoglienza. Buona parte del lavoro è ovviamente affidato all'insegnante; tuttavia, conta anche molto il rapporto con i coetanei. Scrive Favaro (2004: 78): «la diversità linguistica è costantemente descritta dagli adolescenti intervistati come l'ostacolo primario alla relazione nel nuovo paese, soprattutto rispetto alle relazioni con i pari». Il rischio è che si arrivi al tentativo di

lasciare la propria lingua nel guardaroba per essere come gli altri (e quindi per essere diverso da ciò che è) [...] se così fosse, ne deriverebbero una colpevolizzazione di ciò che è stato trasmesso a livello familiare e la necessità di una messa in opera di meccanismi di censura e di rifiuto cui sarebbero riconducibili, attraverso un meccanismo di interiorizzazione del divieto a essere “altro”, i frequenti rifiuti, tra i minori stranieri che sono già da più tempo nel paese ospite, a parlare la lingua di origine (ivi: 79).

Per evitare questo tipo di dinamiche promuovere percorsi di valorizzazione della L1 nelle scuole, permette la de-invisibilizzazione e la legittimazione delle lingue anche agli occhi dell'intero gruppo-classe. Lavorare sulle lingue diviene allora il tramite per agire su un qualcosa di più radicale: la cittadinanza globale.

Anche gli scrittori definiti “migranti” dedicano spazio a questo aspetto dando voce, attraverso la propria esperienza personale, ai numerosi ragazzi e ragazze che si trovano nella medesima situazione. Tra questi è opportuno citare in particolare Igiaba Scego (2010:10):

Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo cinque anni. Non ero un'africana orgogliosa della sua pelle nera. Non avevo ancora letto Malcom X. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa. E la mia massa di allora era tutta bianca come la neve. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire “amatemi”. Invece non mi amava nessuno.

Di fronte a queste richieste di amore e riconoscimento, la scuola deve trovarsi pronta e risultare accogliente.

3.5. *E il dialetto?*

Camilleri così si esprimeva sull'uso del dialetto: «se l'albero è la lingua, i dialetti sono stati nel tempo la linfa di questo albero. Io ho scelto di ingrossare questa vena del mio albero della lingua italiana con il dialetto, e penso che la perdita dei dialetti sia un danno anche per l'albero» (Camilleri, De Mauro, 2013: 23). Ben consci, dunque, del ruolo che il dialetto ha nel patrimonio linguistico italiano, nella fase di preparazione della AL si è data molta importanza anche alle esperienze degli studenti di origine italiana (e forse stupirà, ma anche non italiana!) rispetto al dialetto. In questo caso, è possibile vedere “riverberi” di un utilizzo che effettivamente è stato fatto della AL già nel passato, in particolare quando nel dopoguerra, in un periodo di forte emigrazione dal Sud verso il Nord, essa è stata un utile strumento per conoscere meglio gli studenti che non avevano come lingua madre l'italiano, ma il dialetto. Usate a tal fine, le AL non hanno un'importanza solo personale – come ricostruzione del proprio bagaglio linguistico e della propria identità ad esso legata – ma servono «per ricostruire le dinamiche che hanno interessato il territorio,

le quali sono già conosciuti dai linguisti e che, dunque, sono confermate dai fatti» (Canobbio, 2005: 73-75).

Anche in questo caso, dinamiche ampiamente conosciute dai linguisti hanno trovato conferma nelle AL scritte dai nostri studenti :

[10] Andavo spesso da mia nonna a Forlì in Emilia-Romagna e sentivo molto parlare il dialetto romagnolo tra lei e la mia bisnonna. [...] Ho pure parenti a Ferrara mia cugina, i miei zii e zie e i nonni. Quindi conosco anche il dialetto emiliano, a dir la verità questa lingua mi è piaciuta molto di più di quello romagnolo, durante le cene di famiglia adoravo sentir parlare questo dialetto.

[39] Poi come lingua “secondaria” è il veneto, che l’ho sempre sentito anche a casa, perché tutti nella mia famiglia sono veneti, quindi anche quando andavo a visitare i miei parenti sentito sempre il veneto ma soprattutto da mio zio che sta su i colli Euganei.

[17] noi in famiglia qualche volta parliamo in dialetto veneto e in italiano di solito parliamo in italiano io qualche volta parlo il dialetto veneto.

Seconda l’indagine dell’ISTAT (2017) il dialetto continua ad avere una buona tenuta in Italia seppure le percentuali cambino a seconda di diversi fattori (come ad esempio età, titolo di studio, area geografica). Ciò trova effettivamente conferma all’interno delle AL. Ancora più interessante è ritrovare il fenomeno cui accenna D’Agostino (2007) cioè quello di una “nuova dialettalità”: al contrario di quanti molti prevedevano, il dialetto non solo non si è “estinto” ma ha trovato nuova linfa vitale proprio tra i giovani che lo utilizzano principalmente per scopi ludici tra i pari. Essi, soprattutto nel caso in cui le famiglie abbiano ostacolato l’apprendimento libero del dialetto spesso per pregiudizio, costituiscono un ulteriore – più tardiva – “porta di accesso” alla lingua:

[21] Col passare del tempo e diventando più grande ho iniziato a uscire con alcuni amici e Pian piano mi accorsi che Iniziavano a parlare il dialetto veneto, non a fare discorsi interi ma a Fare dei commenti oppure piccole frasi. Anche io visto che ormai sentendolo molto spesso stavo iniziandolo a capire. Anche per il dialetto siciliano è la stessa cosa.

[17] I miei primi anni di scuola delle elementari ho conosciuti tutti i miei compagni che parlavano la mia stessa lingua e qualche volta parlavo con dei miei amici in dialetto veneto durante la merenda.

[13] Sin da piccola i miei genitori hanno sempre preferito direzionarmi verso lo studio dell’italiano, accantonando il dialetto. Del dialetto conoscevo pochissime parole. Quella che ripetevo sempre perché mi faceva ridere era “carega”, che significa sedia. [...] Oltre ai miei splendidi nonni, hanno contribuito a farmi imparare il dialetto, i miei amici, con cui parlo praticamente sempre in dialetto.

Non è da tralasciare ovviamente la regione in cui i ragazzi vivono: essi confermano che il Veneto è una regione in cui la presenza del dialetto è ancora viva e importante. Probabilmente, se le AL fossero state scritte da ragazzi di regioni del Nord-Ovest il rapporto con il dialetto sarebbe stato rappresentato in maniera profondamente diversa.

Come si è accennato, anche ragazzi di origine non italiana hanno inserito nella propria AL riferimenti al dialetto:

[6] Una lingua che voglio assolutamente imparare è il dialetto veneto; è una lingua che mi affascina moltissimo, e visto che abito in Veneto, la sento molto parlare. Una parola che sento spesso e che ormai so benissimo è “fioi”, ma ovviamente sapere solo una parola non cambia molto la situazione. Molto spesso quando mi trovo una frase in dialetto o anche una sola parola, vado a chiedere ai miei amici, però dato che non lo parlo mi dimentico subito la traduzione, e quindi finisco per chiederlo tante volte. Una volta per cercare di impararlo, ho chiesto ad una mia amica di tradurre delle frasi che le dicevo, ma non è cambiato praticamente nulla. Spero tantissimo di riuscirci a imparare.

È ipotizzabile che il motivo sia legato alla necessità di “mimetizzarsi”, “integrarsi” rispetto ai compagni di origine italiana. Anche questi bisogni emergono in maniera prepotente nelle AL raccolte.

3.6. *Aspetti linguistici*

In ambito didattico l’AL può essere utilizzata all’interno di un percorso più ampio di scrittura. Le motivazioni che potrebbero giustificare la scelta di questo genere da parte dell’insegnante sono principalmente due: da una parte, vi è la valorizzazione dell’esperienza personale e questo potrebbe essere ragione di maggiore interesse per lo studente, che si trova posto al centro dell’apprendimento ed invogliato nel lavoro di scrittura; dall’altra, dal momento che ci si trova di fronte ad elaborati prodotti dai ragazzi, carichi di spontaneità ed emotività, saranno presenti diversi tratti di registro colloquiale su cui lavorare. Si parla, infatti, di un genere che – come si è più volte sottolineato – richiede partecipazione ed espressione di sé, ed è avvertito (ed è) un genere narrativo meno formale dove, dunque, si ritroveranno strutture riconducibili a questo registro. Si ricorda come queste strutture, in particolare sintattiche, non sono da sanzionare, ma è importante insegnare agli studenti come dominarle in base alla situazione e agli interlocutori.

I tratti individuati rientrano in quella nuova varietà segnalata fin dagli anni Ottanta da diversi studiosi e indicato con etichette diverse: *italiano tendenziale* (Mioni, 1983), *italiano dell’uso medio* (Sabatini, 1985) e *italiano neo-standard* (Berruto, 2012 [1987]). La sua formazione è dovuta a quel processo che si ha a partire dagli anni Cinquanta, quando l’italiano «ha iniziato ad essere impegnato da un numero crescente di parlanti di varia estrazione sociale, e anche in contesti informali, accanto al dialetto [...]» che ne è dunque ampliato la «gamma di variazione» (Ballarè, 2020: 472). Lo standard, spostandosi verso il basso, ha accolto tratti del substandard, e ciò ne ha provocato una sorta di sdoppiamento: esso ha infatti mantenuto una sua posizione, ma nello spazio sottostante si è creato un nuovo standard (Ballarè, 2020: 472). Nicola Grandi (2018) avverte poi come anche le ‘nuove tecnologie’ abbiano avuto, soprattutto tra i giovanissimi, un ruolo nella penetrazione di tratti dal parlato allo scritto (o parlato grafico):

I tratti penetrano dal parlato nello scritto sfruttando la via dell’informalità, cioè della stessa varietà diafasica; transitano dal parlato grafico allo scritto formale sfruttando la via della modalità visiva, del mezzo, cioè della stessa varietà diamesica (Grandi, 2018: 3).

Visto il *target* e il carattere informale del genere dell’autobiografia, non deve stupire che all’interno di essa si ritrovino alcuni di questi tratti (che del resto, Grandi, 2018: 4 segnala come essi siano presenti anche in testi più formali, quali le tesi di laurea e gli articoli di

quotidiani e periodici). Ad esempio si può ritrovare l'ormai consueto *gli* per 'loro', effettivamente accettabile, ma anche *gli* per *le*, che forse merita ancora di essere corretto, soprattutto quando richiesto dal grado di formalità del testo o per evitare casi di confusione o ipercorrettismi (cfr. Colombo, 2011: 64-65).

[3] A casa con i miei genitori parlo italiano ma anche croato, soprattutto quando si arrabbiano parlano solo croato; infatti ancora oggi quando mi sgridano in italiano gli rispondo, ma quando partono in croato me ne sto zitto perchè significa che sono davvero arrabbiati.

[45] I miei genitori hanno deciso di chiamarmi così perchè gli piaceva il nome abbinato al cognome.

[47] Il motivo per cui i miei genitori mi hanno chiamata *** è perché gli piaceva il nome.

[8] ultimamente siccome mia madre da giovane non ha avuto l'opportunità di imparare l'inglese nel mio piccolo cerco di insegnarli delle regole di base e delle parole semplici.

Ma il piano maggiormente interessato nelle dinamiche di ristandardizzazione è la sintassi (Ballarè, 2020: 478). Tra i fenomeni sintattici si segnalano la presenza di dislocazioni, in particolare quelle a sinistra – che per Renzi (2012) prendono il posto del passivo –, anch'esse ormai acclimatate nell'italiano neostandard. Colombo (2011: 86) avverte però che, sebbene accettate nell'italiano informale e di registro medio – e soprattutto le parlato – siano da correggere nell'italiano formale e, in particolare, la dislocazione costituita dalla ridondanza pronominale *a me mi*, che segnala come gli studenti stiano «usando il registro linguistico che è più alla loro portata e che è richiesto dagli argomenti familiari che trattano»:

[3] A me sinceramente non mi da fastidio che qualcuno accanto a me parli una lingua che io non conosco, erò c'è molta gente a cui da fastidio.

[6] Lo spagnolo a volte lo capisco, ma perchè come per l'inglese, guardo film e serie tv e quindi alcune cose le so.

[20] Il mio nome l'ha scelto mia mamma. [...] Questa lingua l'ho imparata verso la fine delle elementari non solo perché parlavo con lui ma anche quando andavo dai miei zii.

[50] Alle medie tutto è cambiato ho iniziato a studiare un po' di più in generale e l'inglese l'ho iniziato a farmelo piacere. [...] A me adesso le lingue mi attirano.

Negli esempi [6] e [20], la dislocazione a sinistra è funzionale ad enfatizzare il *topic* della frase ossia “lo spagnolo”, “il mio nome”, “questa lingua”, che, ovviamente, sono elementi centrali nel discorso – nonché nel percorso stesso che ha condotto all'AL.

Negli esempi [3] e [20] troviamo invece il ben noto *a me mi* che viene sanzionato a livello normativo, sebbene pare che oggi si trovi più accettabile in caso di separazione dei due pronomi (Grandi, 2018: 14).

Vi sono infine alcune occorrenze del *che* polivalente, che nella maggior parte dei casi ha valore temporale (per *in cui*), ormai considerato accettabile (Bianco, 2017: 10; Grandi,

2018: 16). Più raramente appare invece il *che* al posto di *per cui*, *a cui* (con pronomi di ripresa) o *di cui*, meno accettabili in testi scritti (Grandi, 2018: 16). Si forniscono qui alcuni esempi:

[15] ma che poi con il tempo questa mia perfezione ha iniziato a diminuire nel momento che ho iniziato a parlare l'italiano e l'igbo ma l'igbo.

[19] perché sin dal primo giorno che ho conosciuto meglio alcuni di loro.

[17] Nel mio paese ho dei amici che alcune volte parliamo in italiano ma alcune volte quando siamo da soli oppure in giro in bici o a camminare parliamo in dialetto veneto.

[5] All'età di 6 anni ho cominciato la scuola elementare che per i primi 2 anni li avevo fatti in una scuola.

Comprendiamo, dunque, come lo stesso concetto di accettabilità abbia in realtà gradazioni diverse, nel caso specifico a seconda dei vari costrutti in cui il *che* polivalente si trova ad essere impiegato.

Gli esempi di analisi che si sono voluti offrire sia a livello affettivo sia a livello linguistico non devono essere ritenuti esaustivi: il *corpus* può essere ulteriormente indagato ed esplorato. Ciò che si è voluto mostrare è piuttosto come le AL possano essere utilizzate come valido strumento di riflessione linguistica per la varietà dei fenomeni, principalmente legati all'*italiano neo-standard*, che presentano e che possono dunque servire come punto di partenza per una riflessione linguistica. Partendo da testi reali e personali, in cui il coinvolgimento degli studenti è maggiore, piuttosto che con l'utilizzo di esercizi meccanici di grammatica, è possibile migliorare la padronanza della lingua, in particolare delle strutture sintattiche, a livello sia di parlato che di scrittura

4. CONCLUSIONI: PERCHÉ PROPORRE L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA A SCUOLA?

In un contesto come quello italiano, caratterizzato da uno storico plurilinguismo cui si sommano le nuove lingue dovute alle più o meno recenti immigrazioni, la valorizzazione delle diverse identità anche attraverso la lingua, per la forte connessione che esiste fra le due, assume una grande importanza. Non è da trascurare che la direzione verso cui l'Italia sta andando è di un pluriculturalismo sempre più diffuso e la scuola è il primo luogo in cui esso è ampiamente visibile. Attraverso questo articolo, si è voluto illustrare un percorso possibile che avesse come punto di arrivo la scrittura di una AL: essa può rappresentare una maniera diversa di fare scrittura, che parte dal bagaglio delle esperienze extrascolastiche degli studenti, le quali vengono così valorizzate. Lo studente viene posto al centro di un apprendimento che si fa significativo: tutti imparano dagli altri, anche l'insegnante.

Il percorso descritto in queste pagine può essere inserito nella programmazione dell'insegnante di italiano (e sarebbe opportuna anche la collaborazione/condivisione con l'insegnante di lingua straniera), essere utilizzato all'inizio dell'anno come attività di conoscenza tra gli studenti e degli studenti da parte dell'insegnante; oppure può essere inserito in un laboratorio di scrittura. È da segnalare che si tratta di attività in cui si richiede un elevato grado di apertura e di introspezione da parte dello studente; bisogna dunque che l'insegnante lasci libertà di espressione, sappia fornire agli allievi in modo discreto e mirato *feedback* ed eventuali interventi di supporto per le varie fasi di avvio e costruzione

della AL, sappia essere, insomma, un “regista” del processo di de-invisibilizzazione delle lingue – e delle culture loro correlate – dei suoi studenti, un insegnante che sa «accogliere, usare e valorizzare, come risorsa fondamentale, la diversità linguistica e il patrimonio linguistico e conoscitivo-esperienziale di cui l’allievo viene o è venuto (e di continuo viene) in possesso attraverso esperienze extrascolastiche, attraverso la fruizione della multimedialità e il contatto con l’alterità linguistica e culturale» (Lugarini, 2012: 289); un insegnante che valorizza, sistematizza e favorisce sviluppo di tali apprendimenti, che sviluppa negli apprendenti, «attraverso esperienze e attività su molte lingue – fra le quali la lingua/e locale/i, la/le lingua/e insegnata/e a scuola, le lingue parlate dagli allievi, ecc. – i) rappresentazioni ed atteggiamenti positivi di apertura alla diversità linguistica e culturale, ii) la motivazione all’apprendimento delle lingue, iii) la capacità di osservazione e di riflessione che agevolino l’accesso alla conoscenza delle lingue – che esse siano o meno insegnate a scuola – iscrivendole nel contesto plurilingue del mondo attuale; iv) una cultura linguistica e un insieme di conoscenze che aiutino alla comprensione del mondo nel quale l’allievo vive (ivi: 289).

Le parole delle AL degli studenti sopra riportate fanno ben comprendere l’importanza del de-invisibilizzare le loro lingue. A queste ben si lega, per concludere, una riflessione di Jhumpa Lahiri (2015: 25-26) sulla sua condizione di figlia di genitori immigrati negli Stati Uniti:

In un certo senso mi sono abituata a una specie di esilio linguistico. La mia lingua madre, il bengalese, in America è straniera. Quando si vive in un Paese in cui la propria lingua è considerata straniera si può provare un senso di straniamento continuo. Si parla una lingua segreta, ignota, priva di corrispondenze con l’ambiente. Una mancanza che crea una distanza dentro di sé. (2015: 25-26)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé: le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Ballarè S. (2020), “L’italiano neostandard oggi: stato dell’arte”, in *ItalianoLinguaDue*, 12,2, pp. 469-492.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013/13913>.
- Bianco F. (2017), *Breve guida alla sintassi italiana*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bon E., Raimondo G., Traini T. (2016), *Arccelledario*, Becco Giallo Editore, Padova.
- Camilleri A., De Mauro T. (2013), *La lingua batte dove il dente duole*, Laterza, Roma-Bari.
- Candelier M. (dir.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J-F., Lőrincz I., Meißner F.J., Nogueroles A., Schröder-Sura A., Molinié M. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l’Europe, Strasbourg-Graz:
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue* 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

- Cancellieri A., Peterle G., (2019), *Quartieri. Viaggio al centro delle periferie italiane*, Becco Giallo Editore, Padova.
- Coffey S. (2020), “Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilinguism”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 307-316.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14992/13898>.
- Canobbio S. (2005), “Autobiografie sociolinguistiche e vicende del territorio”, in *Bollettino Linguistico Campano*, Liguori, Napoli, 7/8, pp. 73-90.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro T. (2006), “Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche nel mondo contemporaneo”, in MIUR, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, *Annali della Pubblica Istruzione*, 5/6, Firenze, Le Monnier, pp. 1-5.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/154388/ANNALI05062006.pdf/efe01894-0b32-dfb1-e6f8-e25815b47bcf?t=1569928139721>.
- Demetrio D. (2002), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro G. (2020), “Bilinguismo al plurale: per scelta, per nascita, per migrazioni. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 288-306.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13763/12895>.
- Favaro G., Napoli M. (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano.
- Favero E., Sofia V. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Fraccaro C. (2016), “Proposte operative per l'Autobiografia linguistica negli istituti di istruzione secondaria di primo grado” in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé: le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 192-202.
- Frigo M. (2020), “Le sperimentazioni nelle scuole di Milano: autobiografie linguistiche, percorsi, materiali”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 381-397:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13771>.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione dei tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Prima risultati di un'indagine empirica” in *Griselda online*, 17, pp. 1-24.
<http://www.griseldaonline.it/dibattiti/il-punto-critico/penetrazione-tratti-neo-standard-italiano-studenti-universitari-grandi.html>.
- Iori B. (2005), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Krashen L. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London-New York.
- Lahiri J. (2015), *In altre parole*, Guanda, Milano.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lugarini E. (2012), “La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 283-300:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2285>.
- Manconi T. (2019), “La silhouette des langues: dessiner et représenter les identités plurielles”, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, 17:
<http://annali.unife.it/adfd/article/view/2112/1926>.

- Mantovan C., Ostanel E. (2015), *Quartieri contesi – convivenza, conflitti e governance nelle zone della stazione di Padova e Mestre*, Edizioni FrancoAngeli, Milano.
- Mizzotti C. (2018), “Lingue e identità: da Ovidio agli scrittori migranti... e ritorno”, in *La letteratura italiana*, Atti del XX Congresso dell’ADI, ADI Editore, Roma, pp. 1-18.
http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1039.
- Molinié M. (2006), “Une approche biographiques des trajectoires linguistiques et culturelles”, in “Biographie langagière et apprentissage plurilingue”, in *Le français dans le monde*, 39, pp. 8-11.
- Mubyai I., Scego I. (2007), *Quando nasci è una roulette. Giovani figli di immigranti si raccontano*, Terre di mezzo, Milano.
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l’école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, pp. 81-94.
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Renzi, L. (2002), “L’autobiografia linguistica in generale, e quella dell’autore in particolare, con un saggio di quest’ultima”, in Cini M., Regis R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percezionale all’alba del nuovo millennio*, Edizioni dell’Orso, Alessandria pp. 329-339.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L’italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L. (1977), Cortellazzo M. A., *La lingua italiana oggi. Un problema scolastico e sociale*, il Mulino, Bologna.
- Santipolo M. (2020), “Choosing a language to choose who to be. Experiences of language choices from the literary world” in *Studi d’Italianistica nell’Africa Australe*, 33, 2, pp. 210-225.
- Scego I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.
- Thamin N., Simon D-L (2009), “Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières”, in Huver E., Molinié M. (coords), «Praticiens et chercheurs à l’écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique», *Carnets d’Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4.