

IL PAESAGGIO LINGUISTICO NELLE SCUOLE MULTIETNICHE DI MILANO: UNA RICERCA E UN PROGETTO DIDATTICO

Marcella Uberti-Bona¹

1. INTRODUZIONE

Dalla sua più conosciuta definizione nell'ambito degli studi sulla vitalità etnolinguistica in contesti bilingui (Landry, Bourhis, 1997), come insieme di lingue visibili nello spazio pubblico, il Paesaggio Linguistico (d'ora in avanti PL) è divenuto un campo di studio esplorato e ridefinito da varie prospettive teoriche e con strumenti metodologici di diverse discipline. Il focus quantitativo iniziale si è allargato a comprendere approcci dinamici e qualitativi, di stampo semiotico ed etnografico, volti a esplorare le diverse funzioni informative e simboliche del PL, le sue dimensioni grafiche e multimodali, gli spazi, gli attori e i discorsi, secondo una pluralità di proposte interpretative e classificatorie per le quali si rimanda agli ormai vasti repertori bibliografici online, ordinati per autori, temi e approcci teorico-metodologici (Carr, 2019; Gorter, Cenoz, 2023).

Nei contesti multiculturali e plurilingui della *superdiversità* contemporanea (Vertovec, 2007), il PL, in quanto spazio costruito socialmente (Lefebvre, 1974), consente di cogliere, e anticipare, alcune dinamiche sociali nel loro svolgersi (Blommaert, 2013; 2015), in particolare per quanto riguarda i processi di integrazione/rivendicazione delle comunità immigrate, che comprendono pratiche linguistiche e identitarie di marcatura o risemantizzazione degli spazi pubblici, e politiche, discorsi e atteggiamenti, anche impliciti, espressi dalla società di accoglienza. Il PL è quindi luogo di conflitto e negoziazione, di trasformazione e di attivismo, linguistico e sociale (Shohamy, Waksman, 2009).

In questa cornice il PL degli spazi educativi e di apprendimento, in particolare le scuole, suscita un meritato interesse. Il modello della disuguaglianza linguistica negli spazi pubblici (*multilingual inequality in public spaces*) sviluppato da Gorter e Cenoz (2022) descrive la dinamica ricorsiva tra attori istituzionali in grado di imporre politiche non solo linguistiche in direzione *top-down*, espresse anche attraverso il PL, e le reazioni della/e comunità (studenti, docenti, scuole), di direzionalità *bottom-up*, che possono influenzare le politiche stesse e l'equilibrio dei rapporti tra le diverse lingue. La didattica quotidiana che prende corpo nelle realizzazioni degli alunni riflette questa dialettica, visibile nel PL della scuola, mentre lo studio del PL a scuola può sfociare in forme di attivismo che incidono su comportamenti e atteggiamenti relativi alle lingue (Bellinzona, 2021), producendo sensibilità e consapevolezza democratiche e inclusive, più aperte al plurilinguismo di fatto presente nelle nostre società.

Tenendo presente questo doppio ruolo che la presenza e lo studio del PL plurilingue può svolgere nella scuola, il presente contributo intende ripercorrere fasi ed esiti di una ricerca e di un progetto didattico pilota sul PL plurilingue svolti tra aprile e luglio 2022, e tra novembre 2022 e febbraio 2023, in tre istituti comprensivi di Milano ad alto tasso di presenza straniera².

¹ Università degli Studi di Milano.

² Senza entrare nella dibattuta questione del loro *status* civile, si definiscono qui come "stranieri" e "plurilingui", gli alunni la cui biografia li ha messi in contatto in modo significativo con più di una lingua.

Gli interrogativi della prima fase (raccolta fotografica del PL plurilingue delle scuole e dei relativi quartieri) hanno riguardato le ideologie e le pratiche relative al plurilinguismo “di fatto” (inteso come plurilinguismo spontaneo e *bottom-up*) riflesse nel PL delle scuole. Come si declinano le non prescrittive indicazioni ministeriali ed europee per un’educazione plurilingue e interculturale? Quali atteggiamenti riflette il PL della scuola? Vi è corrispondenza tra il PL delle scuole e il PL del territorio in cui si trovano (amministrativamente, un Municipio e un Nucleo di Identità Locale specifici) e dalle quali proviene la maggioranza degli alunni?

Nella seconda fase, accertata la minor prominenza del PL plurilingue nelle scuole rispetto ai quartieri che le circondano, si è voluto verificare il potenziale di un’attività didattica incentrata sulla promozione di una maggior consapevolezza linguistica, e sulla valorizzazione del PL stesso. Lo studio (e l’osservazione) del PL sono efficaci nel suscitare curiosità per il plurilinguismo? Quali sono i punti di forza dell’uso didattico in questo senso del PL con gli alunni italiani e stranieri?

Nel paragrafo che segue si commenteranno i principali riferimenti concettuali e le scelte metodologiche che hanno orientato le due fasi di lavoro.

Si illustreranno poi il contesto sociodemografico dei territori in cui si trovano le scuole selezionate e le due fasi della ricerca, quella della raccolta e analisi di fotografie del PL scolastico e dei relativi quartieri, e dei dati sulle scuole, e quella della realizzazione del progetto didattico in 11 classi ad alto tasso di plurilinguismo di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado (d’ora in poi indicata con il termine più comune ‘media’ per ragioni di brevità).

Nelle conclusioni si esporranno i risultati del lavoro svolto, proponendo alcune indicazioni per ulteriori studi e per ulteriori approcci didattici al PL, che si auspica possano divenire un repertorio progettuale diffuso, attivo e condiviso.

2. IMPIANTO METODOLOGICO E DATI RACCOLTI

La multietnicità di origine migratoria, ormai strutturale nelle città globali (Sassen, 2005), ha imposto la riflessione sul plurilinguismo nella scuola a partire da tre esigenze di base: insegnare la lingua ufficiale e “di studio” ai minori non italofofoni; insegnare, oltre all’inglese, almeno una seconda lingua europea, secondo le indicazioni comunitarie accolte dalle ultime riforme; promuovere plurilinguismo e multiculturalità secondo gli orientamenti europei (Consiglio d’Europa, 2010) e italiani (Miur, 2014), che li considerano strumenti di coesione sociale, e suggeriscono la “visibilizzazione” delle lingue a scuola, insieme ad azioni di mantenimento della lingua madre e di valorizzazione di plurilinguismo e interculturalità, come risorse per contrastare la povertà educativa.

Tra gli approcci più interessanti su queste tematiche si possono segnalare quelli relativi alla *language awareness*, o consapevolezza linguistica (Dagenais *et al.*, 2009; Hélot, 2008), la cui idea di fondo è che acquisire consapevolezza del proprio plurilinguismo, delle funzioni delle lingue e delle dinamiche di potere e di prestigio che le coinvolgono sviluppa la competenza metalinguistica degli alunni. Di uguale interesse sono i lavori sul *translanguaging*, o “translinguismo” (García, Ibarra Johnson, Seltzer, 2017), che implicano l’uso e la valorizzazione di tutti i repertori linguistici presenti in classe nella costruzione della “lingua dello studio”.

In ambito italiano si segnalano i lavori di Favaro (2011), che uniscono alla riflessione teorica la documentazione di diverse attività su plurilinguismo e intercultura svolte in Italia, e sul piano più specifico del translinguismo e della consapevolezza linguistica, oltre ai contributi di Bonomi (2019), il progetto di collaborazione tra scuole e Università per Stranieri di Siena *L’AltRoparlante*. Ispirato a iniziative americane (Menken, Pérez Rosario,

Guzmán Valerio, 2018), il progetto è declinato considerando i suggerimenti istituzionali europei e italiani e seguendo i principi dell'educazione linguistica democratica (De Mauro, 2018)³. Tra le varie attività realizzate, alcune intervengono *sul* PL della scuola, promuovendo la visibilità delle lingue al fine di cambiare clima e atteggiamenti rispetto al plurilinguismo (Carbonara, Scibetta, 2021).

Anche il “clima” scolastico, così importante nel quotidiano pedagogico, è collegato al PL grazie al concetto di *affective regime*, o regime affettivo, sviluppato da Wee (2019), secondo il quale la disposizione del panorama semiotico, o *semiotic landscape*⁴, di un luogo indica e induce le emozioni e i comportamenti considerati più appropriati al luogo stesso. I regimi affettivi sono l'esito non deterministico di processi collettivi, ma nei primi gradi scolastici la forza degli attori istituzionali che li “governano”, anche attraverso la gestione del PL, incide certamente su atteggiamenti e interpretazioni degli alunni.

Tali questioni hanno risvolti applicativi sul ruolo del PL nella scuola, poco trattato nella letteratura italiana, imponendo il confronto con le specificità del nostro sistema pubblico d'istruzione. Un esempio per ora unico in questo senso è costituito dal volume di Bellinzona (2021), che esplora il PL di 12 scuole superiori e medie in 9 regioni italiane, nelle dimensioni lefebvrine dello spazio percepito, concepito e vissuto, utilizzando metodi quali-quantitativi come interviste e questionari poi studiati con programmi di analisi di contenuto, tour guidati da attori scolastici e, per quanto riguarda le immagini raccolte, una griglia di analisi elaborata *ad hoc* e composta da 21 indicatori distribuiti su 5 aree tematiche.

Nella progettazione del presente lavoro, focalizzato sullo *status* del plurilinguismo di fatto e sulla sua valorizzazione, si sono studiati due plessi di scuola materna e sette plessi di scuole elementari e medie che, appartenendo al primo ciclo d'istruzione di frequenza obbligatoria, normato a livello ministeriale e quindi a organizzazione didattica omogenea, hanno consentito il confronto con i dati statistici relativi ai territori interessati. Si è scelto di studiare il “PL scolastico”, adottando la definizione di Brown (2012) del *linguistic schoolscape* come l'ambiente in cui luogo e testo convergono nel costituire, riprodurre e trasformare le ideologie linguistiche, e allargandola alla dimensione degli assemblaggi semiotici (Pennycook, 2018), che anche quando privi di testo (per esempio una bandiera) possono evocare realtà etnico-linguistiche interne ed esterne alla scuola.

La metodologia adottata è di tipo quantitativo e qualitativo. Si sono raccolti dati sulla composizione sociodemografica e linguistica del territorio e delle scuole, si sono individuati gli indicatori più rilevanti per classificare i segni del PL scolastico plurilingue registrati fotograficamente (oltre a raccogliere fotografie del PL dei rispettivi quartieri), e si sono sottoposti agli alunni questionari sulle loro preferenze linguistiche e sul gradimento del progetto didattico svolto; ma si sono anche adottate metodologie etnografiche (nello specifico, tour guidati, interviste non strutturate con i vari attori scolastici, e osservazioni nel corso dell'attività didattica) per meglio comprendere le realtà dei diversi istituti, i significati che gli attori trovano nel PL scolastico e le finalità didattiche che gli attribuiscono. Nella prima fase della ricerca (raccolta dati, raccolta fotografica, interviste a dirigenti scolastici e referenti interculturale) svoltasi nella primavera 2022, le limitazioni ancora imposte dalla pandemia hanno vietato l'accesso alle scuole in orario di frequenza, trasformando il PL in una sorta di “testimone muto” da interrogare secondo

³ Tra tali principi si possono segnalare, per esempio, il riconoscimento del retroterra culturale e linguistico (o dialettale) dei discenti, l'esplorazione delle varietà linguistiche, il valore della lingua come strumento di partecipazione sociale.

⁴ In letteratura si nota una certa sovrapposizione tra le due espressioni (“paesaggio linguistico” e “paesaggio semiotico”) che secondo Gorter e Cenoz (2023) corrisponde a una maggior enfasi sugli aspetti linguistici o su quelli multimodali, sui contenuti o sul contesto, dei segni oggetto d'indagine, nei quali le due dimensioni sono inestricabilmente intrecciate.

l'approccio della *blindsight ethnography* proposto da Hidalgo e Kahn (2020: 188), cioè «detecting phenomena by observing related things around them», allo scopo di individuare atteggiamenti e ideologie ad esso sottesi utilizzando criteri, indicatori e tassonomie adattati dalla letteratura sul PL.

Nella raccolta delle oltre mille fotografie si sono definiti come unità e sottounità di analisi (Cenoz, Gorter, 2006; Calvi, 2018a), rispettivamente, gli istituti comprensivi e i relativi plessi, mentre i singoli *item* o segni sono gli assemblaggi, compositi, multimediali, plurilingui, prodotti dagli alunni, di solito su proposta degli insegnanti. Questo aspetto solleva la questione della “direzionalità” dei segni, mostrando l'insufficienza della classificazione binaria tra segni *top-down* e *bottom-up*, (Ben Rafael *et al.*, 2006). Nel PL scolastico i segni sono spesso di tipo “misto”, soprattutto quando costituiscono il punto terminale di un movimento che procede dalle indicazioni istituzionali alle interpretazioni e intenzioni autonome dei docenti, alle realizzazioni degli alunni, che possono in vari modi sviluppare o vanificare i precedenti.

Il continuo andirivieni tra temi e contenuti espressi dal PL e la definizione delle categorie di analisi, secondo i principi della *Grounded Theory Methodology* (Charmaz, 2006), ha condotto alla definizione dei criteri di classificazione più rilevanti rispetto alla “valorizzazione della diversità linguistica”.

La selezione dei segni da analizzare è stata elaborata sulla base degli indicatori di maggior interesse per lo studio in corso tra quelli proposti nella griglia di annotazione costruita da Bellinzona (2021: 141). Si sono scelti in primo luogo i segni, specifici del PL scolastico, relativi all'attività didattica in senso lato (cartelloni, disegni, manufatti), che maggiormente veicolano ideologie esplicite e implicite. Rispetto all'area tematica dello “scopo” (che è quasi sempre a funzione “mista”, informativa e simbolica insieme), si sono quindi studiati i segni che Bellinzona classifica nelle categorie di *Gestione della classe* (elenchi di alunni e simili); *Didattica* (cartelloni, autoprodotti e non, su argomenti disciplinari, incluso lo studio delle lingue); e *Insegnamento di valori* (inclusione, pace, interculturalità e così via). I principali argomenti coinvolti nella selezione sono dunque, sempre seguendo Bellinzona (2021: 141), quelli *Disciplinari*, di *Sviluppo di competenza interculturale*, *Valoriali* e *Identitari*. Per quanto riguarda l'area linguistica, si sono selezionati solo segni in lingua straniera e bilingui o plurilingui, differenziando quelli, maggioritari, che oltre all'italiano contenevano solo l'inglese; quelli che contenevano solo lingue europee e “di studio” (nella scuola media inglese, francese, tedesco e, con una certa ambiguità risolvibile grazie al contesto, spagnolo), e quelli contenenti lingue “altre”, spesso minoritari. Quasi tutti i lavori fotografati sfruttano la multimodalità, in particolare la dimensione visuale anche priva di input verbali, per richiamare diverse realtà culturali, linguistiche e valoriali (bandiere, arcobaleni). I supporti, prevalentemente cartacei, riflettono il carattere effimero di questi segni. Altri elementi importanti per valutare l'impatto ideologico della singola tipologia di segno, sono stati la visibilità (in spazi comuni/esterni o in singole aule), e la “portata”, se cioè fossero presenti in diversi spazi perché parte di un progetto più ampio dell'intero plesso o dell'intera scuola.

Nel lavoro di analisi si sono così identificati tre approcci ideologici che corrispondono a tre diversi gradi di riconoscimento del plurilinguismo di fatto nelle scuole, a partire da quello della sua mera *presenza* (che se non diversamente assunta indica un atteggiamento neutro o problematico), rappresentata dagli elenchi che riportano per i motivi più diversi i nomi, spesso stranieri, dei bambini (come “diete religiose” o disposizione delle “file”). Segue il grado dell'*accoglienza e legittimazione* del plurilinguismo come elemento dell'identità multiculturale dei bambini, implicito nei lavori sulla grafia dei nomi, nei glossari strumentali all'apprendimento dell'italiano L2, nell'esposizione delle bandiere dei paesi di provenienza, o nelle presentazioni interculturali (feste, gastronomia, proverbi ecc.). Infine, più raramente, il plurilinguismo è oggetto di *valorizzazione* quando a scuola le lingue dei

bambini suscitano curiosità e riflessioni metalinguistiche, si usano nello svolgimento di contenuti disciplinari (parole del mare, glossario dell'educazione stradale) e sono valorizzate pedagogicamente nella mediazione con i compagni neoarrivati o per aiutare gli insegnanti a "insegnare l'italiano" a chi ancora non lo sa.

I criteri di selezione e classificazione illustrati hanno permesso di evidenziare in una tabella, per ogni istituto e plesso scolastico, quante tipologie di segni potessero essere considerate di *legittimazione* oppure di *valorizzazione* delle lingue di immigrazione in rapporto alle lingue di studio e prestigio (inglese ed EU), considerando anche la loro visibilità e "portata", come spiegato sopra.

Nella seconda fase del lavoro (il progetto didattico), si sono raccolti dati sulla consapevolezza linguistica degli alunni (conoscenza del proprio plurilinguismo e di quello della classe e del quartiere, preferenze linguistiche) attraverso questionari e si sono create attività (narrazione di fiabe, osservazione di immagini del PL del quartiere, discussioni con domande-stimolo, realizzazione di cartelloni) per stimolare la riflessione sul plurilinguismo come valore. I prodotti realizzati nelle scuole materne e primarie, oltre a riprodurre il PL plurilingue del quartiere di appartenenza, sono stati esposti, contribuendo ad arricchire il PL plurilingue della scuola.

Gli aspetti didattici del progetto (modalità di esposizione tematica, contenuti, tempi, prodotti ecc.) sono stati sviluppati facendo riferimento alla classificazione delle "buone pratiche" proposta da Favaro (2011), incentrata sulle azioni realizzate nelle scuole multietniche (accoglienza, aggiustamenti organizzativi, attività interculturali e altro) e agli esempi di lavoro sul plurilinguismo raccolti da Carbonara e Scibetta (2021). Il progetto, declinato in quattro diverse versioni secondo l'età, è stato discusso e modulato con gli insegnanti coinvolti, e la sua efficacia è stata poi verificata chiedendo ai docenti di compilare una griglia di osservazione su tutti gli aspetti delle attività svolte (tempistiche, interesse suscitato negli alunni italiani e stranieri, appropriatezza dei contenuti e delle azioni), e di suggerire possibili ampliamenti o migliorie.

3. CONTESTI URBANI

Rispetto a un'incidenza degli stranieri sul territorio nazionale dell'8,7% (dati ISTAT relativi a inizio gennaio 2023)⁵, a Milano i residenti stranieri sono 287.954 alla fine del 2022, con un aumento interno del 2,3% rispetto alla fine del 2019, precedente la pandemia (cfr. Tabella 1)⁶. La loro distribuzione presenta differenze che impongono il confronto tra i diversi quartieri nei quali si trovano le tre scuole selezionate per la ricerca.

I plessi degli istituti comprensivi (d'ora in avanti IC) Iqbal Masih, di primaria e media, e Cadorna, di materna e primaria, fanno parte del Municipio 7 nella periferia ovest, uno dei nove distretti territoriali nei quali si distribuiscono gli 88 rioni urbani chiamati Nuclei di Identità Locale (NIL). L'Iqbal Masih si trova nel NIL 56 (Forze Armate) e l'IC Cadorna nel NIL 57 (Selinunte). Invece, l'IC Francesco Cappelli Casa del Sole (per semplicità qui chiamato IC Cappelli), ricade nel Municipio 2, nella zona nordorientale di Milano, con i plessi di media e primaria che si trovano nel NIL 20 (Loreto) all'interno del Parco Trotter - Casa del Sole di via Giacosa, e la scuola dell'infanzia di via Pontano che fa parte del NIL 19 (via Padova). I quattro NIL considerati presentano un'incidenza di residenti stranieri superiore sia a quella del Comune di Milano, sia a quella dei Municipi cui appartengono.

⁵ Istat: <https://www.istat.it/>.

⁶ I dati riportati provengono dalla pagina web del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano (SIS): <http://sisi.comune.milano.it/>.

La percentuale di residenti stranieri nei due NIL del Municipio 2 (tradizionalmente quello a maggior incidenza di stranieri dell'intero Comune) è molto alta. Nel NIL 19 di via Padova c'è una leggera tendenza alla crescita, nonostante la già notevole densità abitativa, mentre nel NIL 20 (piazzale Loreto), più centrale e conteso tra gentrificazione e riqualificazione⁷, la popolazione straniera è in forte calo.

Tabella 1. *Distribuzione dei residenti stranieri nei NIL considerati, nei relativi municipi, e nel Comune di Milano dal 31/12/2019 (prepandemia Covid-19) e al 31/12/2022*

NIL 19 v. Padova (IC Cappelli materna)	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	37.786	13.131	34,8%
2022	37.797 (+ 0%)	13.335 (+1,6%)	35,3%
NIL 20 Loreto NoLo (IC Cappelli primaria e media)	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	45.464	15.604	34,3%
2022	44.004 (-3,2)	14.514 (-7%)	33%
MUNICIPIO 2	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	163.049	48.038	29,5%
2022	161.789 (- 0,8%)	46.723 (-2,7%)	28,9%
NIL 56 Forze Armate (IC Iqbal Masih primaria e media)	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	24.985	5.017	20,1%
2022	25.181 (+0,8%)	5.521 (+ 10,1%)	21,9%
NIL 57 San Siro/Selinunte (IC Cadorna materna e primaria)	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	27.028	9.934	36,8%
2022	26.653 (-1,4%)	10.004 (+0,7%)	37,5%
MUNICIPIO 7	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	176.873	34.406	19,5%
2022	175.316 (-0,9%)	35.623 (+3,5%)	20,3%
COMUNE DI MILANO	Totale residenti	Totale stranieri	% stranieri
2019	1.404.431	281.582	20,1%
2022	1.396.673 (+0,6%)	287.954 (+2,3%)	20,6%

⁷ Il rione a nord di piazzale Loreto ha accolto, come tanti altri, le migrazioni dal Meridione dagli anni '50 del Novecento, e dagli anni 2000 quelle dai paesi del Sud del mondo. Dal 2010 circa è interessato sia da progetti speculativi, sia da interventi di riqualificazione urbana, grazie anche all'associazionismo locale, e il suo nuovo nome, NoLo (North of Loreto), è stato accolto nel *Piano di Governo del Territorio 2030* del Comune di Milano. Sul rione NoLo, cfr. Sapone (2021) e Coppola, Pacchi (2020).

Tabella 2. *Incidenza, numero di nazionalità (tra parentesi), provenienza degli stranieri e principali gruppi linguistici nelle scuole studiate (A.S. 2021/22), e nei relativi ambiti territoriali (31/12/2022)*

Zona/scuola	Incidenza stranieri e (numero nazionalità)	Principali provenienze	Principali gruppi linguistici
NIL 19	35,3% (116)	Filippine, Egitto, Cina, Perù	Filippino, arabo, spagnolo, cinese
IC Cappelli materna	83%	Egitto, Bangladesh, Perù, Cina	Arabo, spagnolo, bengali, cinese
NIL 20	33% (124)	Egitto, Filippine, Cina, Bangladesh	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
IC Cappelli primaria	61%	Egitto, Filippine, Cina, Bangladesh	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
IC Cappelli medie	69,1%	Egitto, Filippine, Cina, Bangladesh	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
IC Cappelli tutto	65,7% (39)	Egitto, Filippine, Cina, Bangladesh	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
Municipio 2	28,9% (144)	Filippine, Egitto, Cina Bangladesh	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
NIL 56	21,9% (104)	Filippine, Egitto, Perù, Sri Lanka	Arabo, spagnolo, filippino, rumeno
IC Iqbal Masih primaria	50%	Egitto, Filippine, Perù, Ecuador	Spagnolo, arabo, filippino, rumeno
IC Iqbal Masih medie	36,6%	Egitto, Filippine, Perù, Romania	Arabo, filippino, spagnolo, rumeno
IC Iqbal Masih tutto	45,5% (49)	Egitto, Filippine, Perù, Romania	Arabo, spagnolo, filippino, rumeno
NIL 57	37,5% (108)	Egitto, Filippine, Marocco, Perù	Arabo, filippino, spagnolo, cinese
IC Cadorna materna	60%	Egitto (80% degli stranieri), Perù, Cina, Tunisia	Arabo (85% degli stranieri), spagnolo, cinese, filippino
IC Cadorna primaria	66,7%	Egitto (52,6%), Filippine, Marocco, Romania	Arabo (61,4%), spagnolo, filippino, rumeno
IC Cadorna tutto	65% (23)	Egitto (57,2%), Filippine, Perù, Marocco	Arabo 65,3%, spagnolo, filippino, rumeno
Municipio 7	20,3% (136)	Egitto, Filippine, Perù, Romania	Arabo, spagnolo, filippino, rumeno/moldavo
Comune di Milano	20,6% (161)	Egitto, Filippine, Cina, Perù	Arabo, spagnolo, filippino, cinese

Nella zona ovest della città, invece, le realtà territoriali considerate sono ben diverse tra loro. Il NIL 57 San Siro/Selinunte (IC Cadorna), sebbene più centrale, è costituito in gran parte dagli alloggi popolari intorno a piazza Selinunte, abitati principalmente da immigrati di origine egiziana o magrebina. Qui l'incidenza degli stranieri supera persino quelle del Municipio 2 e dei NIL 19 e 20, anche se i numeri assoluti sono più bassi. Il NIL 56 (IC Iqbal Masih), invece, periferico e di più recente urbanizzazione (a partire dal boom economico postbellico per quanto riguarda l'edilizia popolare)⁸, gode di maggiori spazi verdi e presenta una minore densità abitativa⁹. Ciò spiega la crescita costante dei residenti stranieri, dovuta a redistribuzioni interne alla città più che a nuovi arrivi.

Riassumendo, nei rioni esaminati le successive ondate migratorie hanno dato vita a insediamenti multietnici nei quali si possono riconoscere ulteriori specificità, stratificazioni e spostamenti.

Nella Tabella 2 le provenienze geografiche e le principali comunità linguistiche nelle quali sono distribuiti i residenti stranieri dei vari NIL possono essere confrontate con quelle delle tre scuole considerate, di cui costituiscono il contesto sociodemografico¹⁰.

Tra le dieci nazionalità più rappresentate nel Comune di Milano, Filippine, Egitto, Cina, Perù, Marocco e Sri Lanka già alla fine degli anni '90 del Novecento contavano tra i 5000 e i 15.000 residenti¹¹. Si sono poi aggiunte nuove provenienze, e alla fine del 2022 la classifica è guidata da Egitto e Filippine, con circa 40.000 residenti ognuna, seguiti da Cina, Perù e Sri Lanka praticamente a pari merito, Romania, Bangladesh, Ecuador, Ucraina e Marocco.

Scendendo nei territori interessati dalla ricerca, nel Municipio 2 (IC Cappelli) nessuna nazionalità supera il 25% della popolazione straniera. Si tratta dunque di un quartiere multietnico a pieno titolo e di insediamento relativamente antico, nel quale la popolazione straniera tende, nel complesso, a calare. Nel Municipio 7, invece, nel NIL 57 (San Siro/Selinunte, IC Cadorna) la presenza egiziana e arabofona supera il 50% degli stranieri, ulteriormente rinforzata da quella marocchina al terzo posto, mentre nel NIL 56 la situazione è più plurale (anche linguisticamente), e la distribuzione delle principali provenienze è più equilibrata.

Il numero di nazioni di provenienza degli immigrati stranieri riportato tra parentesi nella Tabella 2, indice di diversità linguistica, è alto in tutti i NIL considerati e nelle scuole, pur calando, resta dell'ordine di alcune decine. Il profilo del plurilinguismo "di fatto" presente nelle aree interessate coinvolge principalmente quattro lingue: in primo luogo l'arabo e lo spagnolo, parlati da migranti provenienti da numerosi paesi, seguiti dal filippino e dal cinese. Altre lingue raccolgono numeri irrisori di parlanti, divenendo così lingue minoritarie tra lingue minoritarie.

4. PRIMA FASE: CONTESTI SCOLASTICI

Dal confronto tra scuola e territori rappresentato nelle Tabelle 1 e 2, emerge che il contesto sin qui descritto incide in modo significativo sulle caratteristiche dei diversi istituti comprensivi.

⁸ Notizie sugli isolati di edilizia popolare costruiti a Milano sono reperibili nella pagina web dell'ALER Azienda Lombarda Edilizia Residenziale: <https://aler.mi.it/cenni-storici>.

⁹ I dati sono tratti dalle Schede NIL del Comune di Milano e indicano i due NIL del Municipio 7 come quelli a minore e maggiore densità di popolazione, nel 2009, tra i quattro studiati: <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/edilizia/pgt-previgente/piano-dei-servizi/catalogo-schede-nil-elenchi-dei-servizi>.

¹⁰ I dati relativi alle scuole sono stati raccolti presso le scuole stesse.

¹¹ Anche questi dati sono estrapolati dalle tabelle del SISI.

L'incidenza dei bambini stranieri rispecchia e amplifica le dinamiche di insediamento dei residenti stranieri e la pervasività del plurilinguismo di fatto, come mostrato anche nella Tabella 3, dove i dati sono specificati per fasce d'età funzionale¹².

L'ufficio anagrafe scolastica (ANASCO – Comune di Milano) ha elaborato per ogni plesso di scuola elementare o media del Comune di Milano un "indice di segregazione" degli alunni stranieri che prende a base di calcolo l'incidenza dei bambini stranieri nel relativo bacino di utenza (per fascia scolastica)¹³, e lo confronta con l'incidenza dei bambini stranieri nel plesso. La Tabella 3 riporta tali indici (disponibili solo per l'A.S. 2020-21) come percentuali positive in caso di segregazione degli alunni stranieri; le percentuali negative indicano invece un'incidenza di italiani superiore a quella del bacino.

La diversa proporzione tra le presenze straniere rilevate a scuola e nei rispettivi bacini di utenza (che si sovrappongono solo approssimativamente ai territori sin qui considerati) indica fenomeni di segregazione (sovrarappresentazione di italiani o stranieri in scuole diverse) che riproducono, se non compensati in ottica democratica e multiculturale, le tensioni socioeconomiche delle rispettive zone¹⁴, con le cosiddette "scuole-ghetto" e con il fenomeno della "fuga" degli italiani verso le scuole private o più centrali¹⁵.

Tabella 3. *Incidenza di bambini stranieri per fasce d'età nei plessi studiati (A.S. 2021/22) e nei relativi ambiti territoriali (31/12/2022). Indice di segregazione dei plessi rispetto al bacino di utenza (A.S. 2020/21)*

Zona/scuola	Incidenza per fasce d'età			Indice segregazione (solo primarie e medie)
	3-5	6-10	11-13	
NIL 19	52,3%	53,2%	45,9%	
IC Cappelli materna	83%			
NIL 20	36,9%	45,1%	34,6%	
IC Cappelli primaria		61%		4%
IC Cappelli medie			69,1%	5%
Municipio 2	36%	38,5%	33,1%	
NIL 56	34,6%	35,1	32,1	
IC Iqbal Masih primaria		50%		Plesso Valdagno 17% Plesso Viterbo: -3% Plesso Forze Armate: 4%
IC Iqbal Masih medie			36,6%	5%
NIL 57	59,8%	60,3%	55,1%	
IC Cadorna materna	60%			
IC Cadorna primaria		66,7%		23%
Municipio 7	31,7%	31,6%	26,5%	
Comune di Milano	26,6%	27,8%	24,6%	

¹² Le fasce di età funzionali (3-5 anni per la materna; 6-10 anni per le elementari e 11-13 anni per le medie) si trovano nelle tabelle del SISI aggiornate alla fine del 2022, mentre i dati forniti dalle singole scuole riguardano il solo A.S. 2021/22. Il confronto tra territorio e scuole ha senso solo per elementari e medie, obbligatorie e frequentate da tutti i bambini delle relative fasce d'età.

¹³ Con l'istituzione dell'autonomia scolastica (2006) e l'abolizione del vincolo del bacino di utenza che prevedeva l'iscrizione prioritaria degli alunni in una scuola spazialmente prossima, si sono sviluppati fenomeni di mobilità soprattutto degli italiani (55% dei bambini italiani sono iscritti in scuole "fuori bacino") che si traducono in forme di segregazione scolastica: cfr. Pacchi, Ranci (2017) e Disoteo (2019).

¹⁴ L'IC Cadorna e l'IC Cappelli, per esempio, sono stati più volte segnalati sulla stampa come "scuole ghetto", ma anche come "scuole modello di integrazione", impegnate a scongiurare l'emorragia di alunni italiani: cfr. Dazzi (2010); Luca (2013).

¹⁵ Gli italiani che fuggono dalle "scuole-ghetto" sono benestanti, quelli poveri ci restano insieme agli stranieri, a dimostrazione che l'elemento principale di segregazione non è l'etnia, ma il ceto.

Le specificità didattiche e di gestione del plurilinguismo delle scuole sono emerse dallo studio del loro PL e dalle conversazioni con le persone contattate (dirigenti, docenti ecc.) e consentono di proporle nelle sezioni seguenti una sintesi scuola per scuola.

4.1. IC Cappelli

L'IC Cappelli è ben radicato nel territorio e da oltre trent'anni anni coltiva scambi con istituzioni e associazioni locali. Animatori di questo sistema collaborativo sono la scuola, il comitato dei genitori e l'associazione La Città del Sole - Amici del Parco Trotter (composta da docenti, genitori e residenti), che promuove azioni comuni per la valorizzazione della *mixité* del quartiere¹⁶. Dei suoi cinque plessi si sono esplorati la materna di via Pontano e le scuole primaria e media Casa del Sole, disseminate tra i padiglioni del Parco Trotter¹⁷. Il bacino di utenza ricalca la composizione demografica descritta, e l'indice di segregazione, relativamente basso e in rallentamento, dei plessi di elementari e medie, conferma l'equilibrio multietnico (cfr. Tabella 3). La percentuale di chi parla le prime quattro lingue presenti (77,1%) è la più bassa dei tre istituti considerati e indica una buona diversificazione linguistica.

Il PL commerciale straniero del quartiere conferma il radicamento ormai storico di alcune comunità come quella cinese, che ha anche una scuola nel Parco Trotter aperta nei giorni festivi, e quella latino-americana, un tempo prevalente, che ha “marcato” gli spazi con vetrine e insegne nelle quali è prominente lo spagnolo come ostentazione identitaria, rivolta ai connazionali, e talvolta come richiamo “esotico” per gli italiani (Calvi, 2018b). Sono ben visibili anche i negozi magrebini e crescono quelli di cingalesi e bengalesi.

Figura 1. Ristorante cinese in via Giacosa



¹⁶ Presso l'IC Cappelli sono stati contattati il dirigente Francesco Muraro; Francesca Del Vecchio (docente, FS Intercultura, distaccata sul PoloStart1); Laura Fortina (docente, responsabile laboratorio italiano L2, FS Università, ricerca, tirocini); Filomena Cilenti (docente, referente Intercultura per la primaria Casa del Sole); Barbara Colombini (docente, coordinatrice scuola dell'infanzia); Valeria Ranzi (docente, coordinatrice di classe); Jolanda Didoné (ex-docente e docente Italiano L2, assistenza didattica extrascolastica); Dino Barra (Archivio Storico Casa del Sole, Associazione La Città del Sole - Amici del Parco Trotter); Guidobaldo Torelli (Spazio biblioteca interculturale, Associazione La Città del Sole - Amici del Parco Trotter).

¹⁷ Per notizie sul parco e la scuola si può fare riferimento all'Archivio Storico Casa del Sole: <http://www.archivistoricocasadelsole.it/>.

Il ristorante cinese della Figura 1, in via Giacosa, dove si trova una delle due entrate della scuola, espone sopra l'insegna in italiano un elemento ben più visibile e con testo in cinese, oltre a un calligramma, sempre in cinese, che richiama un "sigillo" al centro della facciata, e della lista delle pietanze, bilingue con il cinese seguito dall'italiano, esposta alla finestra, mostrando un'intenzione comunicativa chiaramente rivolta ai numerosi connazionali della zona (Uberti-Bona, 2016).

IL PL dell'IC Cappelli (cfr. Tabella 4) testimonia lo sforzo per superare l'approccio emergenziale alla multietnicità, nonostante il calo delle risorse pubbliche e l'arrivo ogni anno di un 12% di alunni stranieri. Vari docenti hanno accompagnato la raccolta fotografica, segnalando le attività di valorizzazione delle lingue e delle identità, tra le quali la Giornata della lingua madre coinvolge tutta la scuola. Nel PL della scuola si conserva anche memoria di una uscita fotografica nel quartiere svolta qualche anno fa, che mostra il vivo interesse di alunni e insegnanti per la pluriethnicità della zona¹⁸.

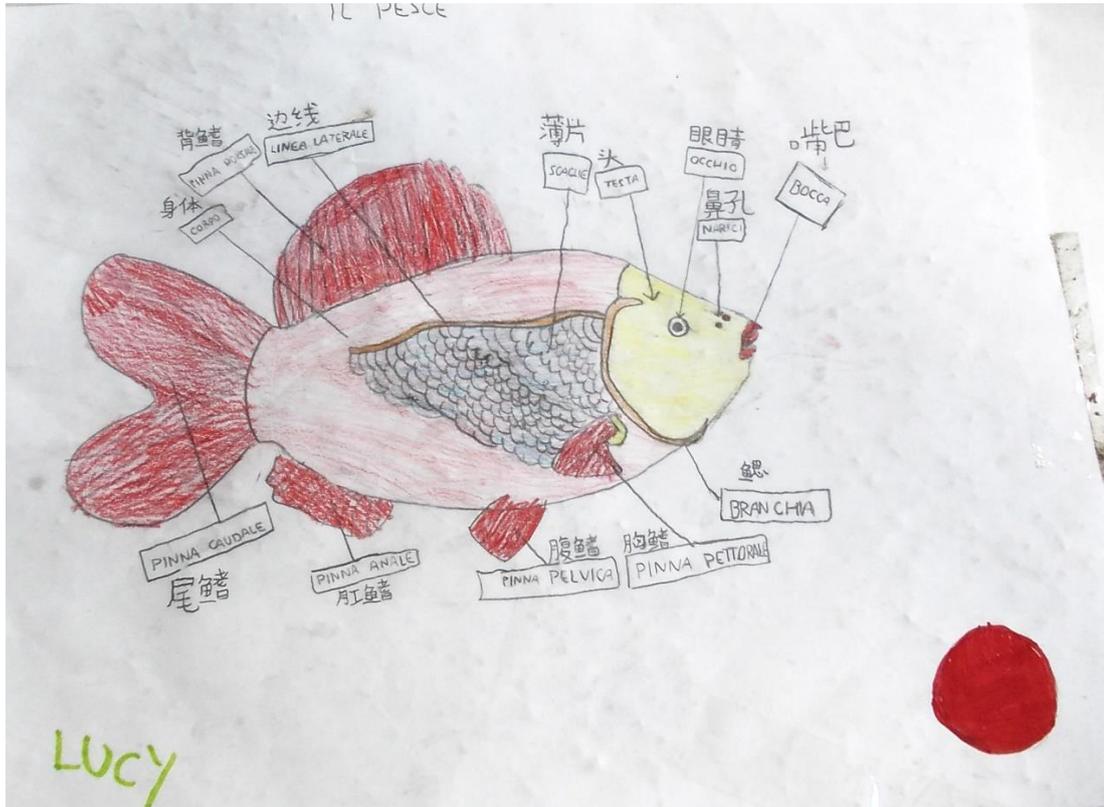
Tabella 4. *Legittimazione e valorizzazione del plurilinguismo di fatto nell'IC Cappelli*

IC Cappelli	rapporto alunni stranieri/alunni totali	tipologie di segni con solo inglese o lingue europee rispetto a tipologie totali (27% nell'IC)	in spazi comuni o rivolti all'esterno	in aule	progetti d'istituto o su più classi
MATERNA	39/47	0/9			
legittimazione			3	6	3
valorizzazione			-	1	1
PRIMARIA	326/529	10/36			
legittimazione			9	7	12
valorizzazione			5	5	6
MEDIE	256/370	7/16			
legittimazione			2	3	3
valorizzazione			2	2	1

Nella Figura 2a si vede come un'attività disciplinare di scienze in una quarta abbia permesso di "fissare" alcuni termini specifici in alcuni glossari nelle lingue dei bambini della classe (in questo caso il cinese, al quale è assegnato come codice-colore un bollo rosso). In una classe delle medie, invece, si è ricercato il *PL sonoro*, chiedendo ai ragazzi di nominare le lingue che hanno sentito parlare fuori casa. Infine, il murale della Figura 2b, realizzato sulla parte interna della recinzione del parco, aperto al pubblico negli orari extrascolastici, dichiara in prima persona che «nella mia scuola nessuno è straniero», rinforzando un regime affettivo che sostiene comportamenti improntati all'accoglienza e al rispetto delle diverse identità (Wee, 2019).

¹⁸ Insieme ad alcune insegnanti, e con la collaborazione del fotografo volontario Paolo Balbo, i bambini hanno raccolto immagini di negozi, edifici e famiglie della zona, che sono state poi incorniciate e sono ora esposte negli spazi comuni di uno dei padiglioni della scuola primaria.

Figure 2a e 2b. Classe quarta (IC Cappelli) e muro interno del Parco Trotter



4.2. IC Cadorna

L'IC Cadorna¹⁹, limitatamente ai plessi di materna e primaria di via Dolci coinvolti nella ricerca, condivide con l'IC Cappelli l'alto tasso di presenza straniera nella scuola. Tuttavia, qui gli alunni di origine magrebina e arabofona, seppure nati in Italia, sono la stragrande maggioranza (cfr. Tabella 2), e il bacino di utenza è più polarizzato di quelli del Municipio 2 per la presenza storica nelle sue frange verso il centro di famiglie italiane di fascia medio-alta che evitano una scuola così marcata dall'utenza straniera di ceto medio-basso. L'indice di segregazione degli alunni stranieri è pertanto tra i più alti dell'intera città (cfr. Tabella 3). La preponderante presenza egiziana oscura altre lingue e provenienze, riducendo la diversità linguistica della scuola a favore dell'arabo, mentre le altre tre lingue principali, spagnolo, filippino e rumeno, sono parlate complessivamente solo dal 24,5% degli alunni stranieri. Tuttavia, e nonostante l'avvicinarsi di dirigenti e docenti precari, il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) pone come criteri generali per il curriculum il confronto positivo con la diversità, l'approccio interculturale, la visione educativa laica e democratica. Da quasi vent'anni, grazie anche alla mediazione dell'associazione dei genitori, la scuola realizza numerose iniziative aperte al territorio per coinvolgere famiglie e bambini, non solo stranieri.

Nelle vie intorno alla scuola molti negozianti sono magrebini, ma non mancano ristoranti indiani e peruviani, un panettiere rumeno e piccoli alimentari gestiti da bengalesi.

Figura 3. Insegna di un negozio di arredamento in stile arabo, via Ricciarelli



La Figura 3 ritrae l'insegna di un negozio della via che costeggia la scuola. Il testo italiano dell'insegna («salotti stile arabo» e, più grande, «sartoria») traduce l'arabo, che grazie a un espediente grafico (l'allungamento del tratto di unione di due lettere) ingloba

¹⁹ Per l'IC Cadorna si sono sentite le due dirigenti avvicendatesi negli AA.SS. 2021/22 e 2022/23, Maura Avagliano e Anna Di Terlizzi rispettivamente; Antonella Sada (docente, coordinatrice della scuola dell'infanzia, referente Intercultura); Chiara Pellegrini (docente, referente Continuità e Raccordo); Anita Colombini (docente, commissione Continuità); Sabina Uberti-Bona (referente Intercultura dell'assemblea dei genitori negli anni 2012-2019, coordinatrice progetto ECASS Erasmus+ KA2 Strategie e Partnership per l'Area Servizi Scolastici ed Educativi del Comune di Milano).

l'italiano 'sartoria' nel suo equivalente. L'italiano è più visibile, ma le foto di arredi ai lati dell'insegna (e le telerie vendute all'interno), di inconfondibile gusto magrebino, mostrano che i destinatari del messaggio sono i clienti nordafricani, o quelli di altre nazionalità che cercano servizi sartoriali economici.

Il PL dell'istituto comprensivo è assai ricco (cfr. Tabella 5), come del resto si è potuto sistematicamente verificare in tutti i plessi di scuola materna e primaria visitati, rispetto a quanto rilevato alle medie, e anche in questa scuola la raccolta fotografica ha preso la forma di un tour guidato grazie all'accompagnamento e le spiegazioni delle docenti di riferimento per l'inclusione degli alunni stranieri.

Tabella 5. *Legittimazione e valorizzazione del plurilinguismo di fatto nell'IC Cadorna*

IC Cadorna	rapporto alunni stranieri/alunni totali	tipologie con solo inglese o lingue europee rispetto a tutte le tipologie (15% in totale)	in spazi comuni o rivolti all'esterno	in aule	progetti d'istituto o su più classi
MATERNA	64/110	2/16			
legittimazione			6	4	5
valorizzazione			1	3	1
PRIMARIA	329/494	4/21			
legittimazione			5	11	
valorizzazione			-	1	1

L'IC Cadorna pone l'accento su "diversità" e inclusione in senso ampio, non esclusivamente, né principalmente, linguistico, con iniziative di sostegno e coinvolgimento rivolte a stranieri e italiani in ugual misura, ma con finalità diverse, come i corsi pomeridiani, il servizio di *baby-sitter* durante le riunioni scolastiche, l'insegnamento dell'italiano alle mamme arabe, il mercatino dell'usato (abbigliamento per bambini in particolare), la ricca offerta di attività extrascolastiche pomeridiane, spesso gratuite, e le feste interculturali nei sabati di "Scuola aperta" organizzati dall'associazione dei genitori. Altre associazioni, università e istituzioni collaborano ad azioni di contrasto alla povertà educativa e al disagio, contribuendo a minimizzare la "fuga" degli italiani.

Anche in questa scuola si svolge la Giornata della lingua madre, un progetto che coinvolge i plessi di materna e primaria e dura qui un'intera settimana. L'iniziativa proponeva nell'anno scolastico in corso la valorizzazione delle lingue d'origine attraverso la metafora delle "radici" da preservare, come si vede nella Figura 4 (alla pagina che segue), dove ai piedi di un grande albero ogni bambino ha incollato una parola, nella propria lingua madre, che dà linfa alla pianta risalendo lungo il tronco, sino a raggiungere le foglie, sulle quali sono vergate parole italiane.

Un altro esempio di valorizzazione delle lingue è la raccolta di fiabe bilingui in italiano e altre lingue straniere, esposte su alcuni cartelli ben visibili nella biblioteca della scuola primaria e realizzate dagli alunni nell'ambito di un progetto elaborato da alcune insegnanti. In ultimo, la scuola ha organizzato in passato delle passeggiate nel quartiere con l'accompagnamento da parte di mamme straniere, per visitare negozi e botteghe dove lavorano alcuni dei genitori dei bambini (parrucchieri, alimentari, casalinghi, ristoranti ecc.), realizzando così una sorta di ricognizione spontanea e molto partecipata del PL plurilingue della zona.

Figura 5. Mercatino alimentare moldavo in via Forze Armate



I negozi stranieri propongono anche nuove combinazioni commerciali, per esempio allestendo nello stesso spazio una macelleria islamica e una rosticceria latino-americana.

L'IC Iqbal Masih è fiero del suo nome. Nell'A.S. 2022/23 presso il plesso di via Viterbo è stato realizzato un murale visibile dall'esterno con il ritratto del giovane attivista pachistano, impegnato contro il lavoro infantile e ucciso nel 1995, a cui è intitolata la scuola. Benché struttura e dirigenza siano unitarie, si rilevano alcune differenze tra i plessi di primaria. L'indice di segregazione è alto, e in crescita, in via Valdagno, dove vi è la più alta incidenza di stranieri. In via Forze Armate l'indice è invece piuttosto basso e in via Viterbo è addirittura negativo (-2%), forse perché la vicinanza alla metropolitana lo rende appetibile per alcuni italiani provenienti da fuori bacino. A ciò si aggiunge una sorta di "specializzazione etnica", con una concentrazione di alunni arabofoni in via Valdagno e ispanofoni in via Forze Armate. Lo sviluppo di competenza multilinguistica è inteso nel PTOF come promozione dell'inglese e avvicinamento a una seconda lingua europea, e i

progetti che riguardano altre lingue e culture (quasi assenti nello scarno PL delle medie) sono lasciati all’iniziativa dei singoli o a eventi come la festa della scuola e la Settimana tematica. L’IC Iqbal Masih è impegnato nel realizzare l’inclusione di molti bambini con difficoltà fisiche e cognitive, lasciando in secondo piano quella culturale e linguistica.

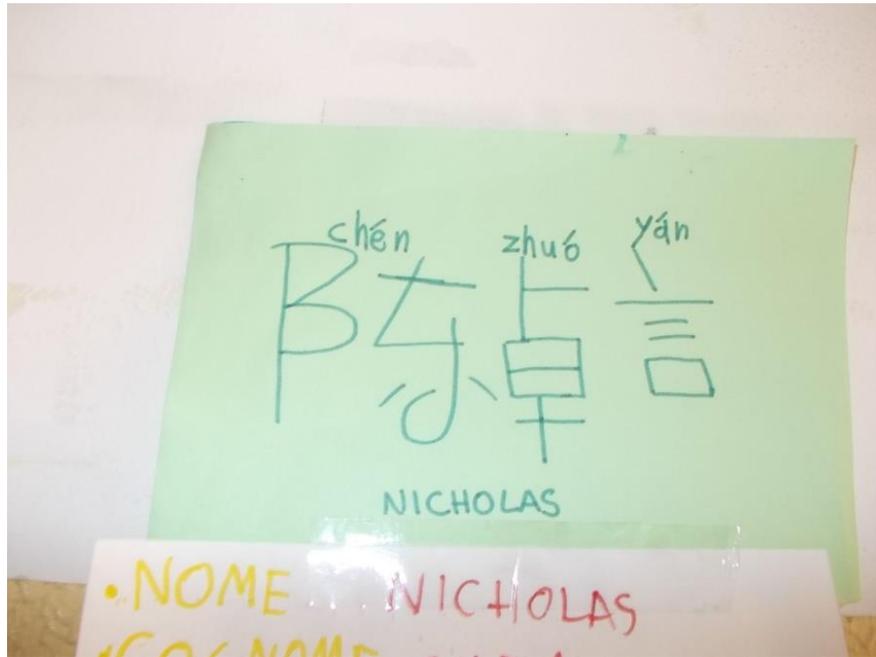
Nel PL della scuola (cfr. Tabella 6) si sono trovate tracce di una marcia per la pace organizzata dalla scuola stessa nel quartiere a fine marzo 2022 (poco dopo l’inizio della guerra in Ucraina), cui hanno partecipato tutti i plessi. Anche in questo caso, tuttavia, la riflessione sulla pace tra i popoli mostra un approccio gerarchizzato al plurilinguismo. Nei numerosi esempi di arcobaleni, bandiere e colombe esposti nelle aule o verso l’esterno, la parola “pace” ricorre in italiano e in inglese, o più raramente in ucraino, ma solo in via Viterbo è declinata anche nelle lingue dei bambini.

Tabella 6. *Legittimazione e valorizzazione del plurilinguismo di fatto nell’IC Iqbal Masih*

IC Iqbal Masih	rapporto alunni stranieri/alunni totali	tipologie con solo inglese o lingue europee rispetto a tipologie totali (53% nell’IC)	in spazi comuni o rivolti all’esterno	in aule	progetti d’istituto o su più classi
PRIMARIA					
plesso Viterbo	85/270	6/11			
legittimazione			4	4	4
valorizzazione			1	-	
plesso Valdagno	138/208	6/13			
legittimazione			4	3	4
valorizzazione			-	-	
plesso Forze Armate	171/310	12/21			
legittimazione			1	6	1
valorizzazione			2	-	
tot. primaria	394/788	24/45			
MEDIE	145/396	13/25			
legittimazione			8	2	5
valorizzazione			-	2	-

Presso l’IC Iqbal Masih non si sono reperiti esempi di progetti di valorizzazione del plurilinguismo che avessero coinvolto tutta la scuola o anche solo un intero plesso, eppure, anche qui, si sono potuti raccogliere alcuni esempi di riflessione sulla lingua, come nella scritta cinese con traslitterazione sillabica a uso di un interlocutore italiano della Figura 6, trovata in un’aula di doposcuola. In un altro caso, su un foglio incollato su un armadio in un atrio nel quale si svolgono attività di insegnamento e rinforzo dell’italiano L2, si è potuto fotografare il nome ‘Sara’, che è nome sia italiano sia magrebino, scritto in “alfabeto” arabo.

Figura 6. Plesso via Forze Armate (IC Iqbal Masih)



Questi esempi, benché probabilmente elicitati da adulti, mostrano l'interesse dei bambini stranieri a interrogarsi (ed essere interrogati) sulle loro lingue, e hanno ispirato la scelta di chi scrive di affiancare all'indagine sul PL della scuola il progetto di un'attività di sensibilizzazione al plurilinguismo che sfruttasse il PL del territorio, conosciuto dagli alunni e quindi più stimolante.

5. SECONDA FASE: L'AZIONE NELLE SCUOLE

L'azione didattica è stata differenziata nei tre gradi scolastici interessati (materna, elementari, medie), e introducendo piccole variazioni tra i primi tre e gli ultimi due anni delle elementari, per rispettare le diverse capacità di lettoscrittura corrispondenti all'età. Le osservazioni sul lavoro e i suoi risultati sono proposte secondo i gradi scolastici.

5.1. *Ultimo anno della materna: 5 anni*

I plessi di scuola materna, nei quali si sono svolti due incontri di un'ora, appartengono a due scuole (IC Cappelli e IC Cadorna) delle quali si è visto l'impegno in attività di intercultura e valorizzazione del plurilinguismo presente.

Gli alunni di cinque anni si preparano all'ingresso nella scuola primaria. A loro è stata proposta nel primo incontro una fiaba sulla differenza tra 'scritte' e 'scarabocchi', e ai bambini si sono mostrati poi esempi delle une e degli altri, verificando che non solo distinguono le scritte dagli scarabocchi, ma riconoscono i diversi sistemi di scrittura delle varie lingue, individuati nelle fotografie del PL del quartiere.

Nel secondo incontro i bambini hanno disegnato i prodotti in vetrina dei negozi pre-disegnati su dei fogli A3, scegliendo l'insegna (e quindi il tipo di prodotti) tra le varie proposte su strisce prestampate nelle lingue della classe e in italiano e inglese (Figura 7).

Figura 7. Classe materna (IC Cadorna)



Gli alunni hanno poi incollato i “loro” negozi, e le fotografie preferite o meglio riconosciute tra quelli del quartiere, su un cartellone con disegnato un incrocio stradale, inventando a volte nuovi nomi in italiano per i negozi della zona. In ultimo, hanno colorato delle schede di gradimento (faccine allegre o tristi), mentre le maestre hanno compilato una scheda di osservazione.

Nei “testi” che i bambini riferivano di aver “scritto” con gli scarabocchi si sono reperiti alcuni esempi di consapevolezza e curiosità linguistica («Questo scarabocchio vuol dire ‘scarabocchio’»), e di manipolazione plurilinguistica («Ciaociao e poi salam in arabo»). Le preferenze linguistiche, inferite dall’osservazione e dalle lingue scelte per le insegne dei negozi, risultano già sviluppate, e sono orientate sulle lingue parlate in famiglia e sull’inglese (molti filippini nel gruppo). Le osservazioni delle insegnanti hanno confermato l’utilità della fiaba per suscitare attenzione e curiosità, e il vivo interesse innescato dalle fotografie del PL del quartiere, dove i bambini hanno ritrovato le “loro” lingue in luoghi esterni alla casa e alla scuola. Per rendere più efficace l’attività si è suggerito di abbinarla a una “caccia” alle parole straniere nelle vie del rione, e a qualche momento di ripresa successivo.

Nei giorni seguenti, alcune insegnanti hanno rinforzato il legame delle lingue con l’identità dei bambini e con il territorio, arricchendo il cartellone con disegni di alberi, automobili, semafori e bambini (cfr. Figura 7).

5.2. Scuola primaria: 6-8 anni, e 9-10 anni.

Le classi di scuola primaria nelle quali si è svolto il progetto (un unico incontro di due ore) appartengono a tutti i plessi dei tre istituti comprensivi: la prima all'IC Cadorna, la seconda al plesso di via Valdagno dell'IC Iqbal Masih, la terza al plesso di via Viterbo nello stesso istituto, la quarta all'IC Cappelli e la quinta al plesso di via Forze Armate dell'IC Iqbal Masih. Il lavoro si è svolto in modo simile a quello della materna, ma solo ai bambini dalla prima alla terza si è proposta una fiaba, ora centrata sul plurilinguismo (i gatti parlano “gattese”, i conigli “conigliesco” ecc.), mentre a quelli di quarta e quinta si è chiesto di copiare la scritta in lingua straniera scelta per l'insegna del negozio.

In tutte le classi si sono censite le lingue parlate in famiglia, e si è chiesto di riconoscere la parola “ciao” proposta nelle lingue della classe (compresi italiano e inglese). Si è poi innescata una riflessione attraverso domande-stimolo riferite alle immagini dei negozi stranieri della zona (Cosa vuol dire plurilinguismo? Che lingue vedete nelle fotografie di questi negozi? A cosa servono?). Spesso i bambini hanno avuto il tempo di inventare nuovi nomi per i negozi del quartiere (p. es. “Buon mangiare” per un negozio di alimentari latino-americano) e, in un momento successivo all'attività, hanno ulteriormente arricchito il cartellone. Nella prima dell'IC Cadorna, confermando l'attenzione alla valorizzazione dell'identità e la presenza della scuola nel territorio, gli alunni hanno aggiunto fotografie di loro stessi come “pedoni”.

Nella seconda di via Valdagno (IC Iqbal Masih), dove l'insegnante è di origine greca, gli alunni hanno disegnato bambini con dei fumetti con scritto “ciao” in tutte le lingue, compreso il greco. Infine, la quarta dell'IC Cappelli, confermando la vocazione al plurilinguismo anche in ambiti disciplinari, ha arricchito il cartellone di elementi tridimensionali collegati al lavoro sull'educazione stradale che la classe stava svolgendo in quel periodo, producendo poi diversi glossari delle “Parole di strada” nelle loro lingue.

Il gradimento è stato generale, e condiviso dalle insegnanti. Per valutare le preferenze linguistiche dei bambini si è proposta una scheda dove elencare le lingue conosciute e quelle che volevano imparare. Nelle preferenze indicate sono emerse alcune particolarità. Nella prima dell'IC Cadorna la metà dei bambini vuole imparare l'inglese, che hanno appena cominciato a studiare, mentre nelle altre classi esso non è mai tra le prime quattro lingue preferite. Lo spagnolo, che è lingua europea, ma anche lingua madre dei bambini di origine latino-americana, si trova spesso in prima o seconda posizione²¹; e le lingue europee francese e tedesca sono citate nelle classi di via Viterbo dell'Iqbal Masih, quello a minor incidenza di stranieri.

Tra le lingue di immigrazione preferite si trovano arabo, filippino e portoghese/brasiliano, oltre a cinese e giapponese anche in classi senza bambini di quella provenienza. Infine, nella seconda con la maestra di origine greca, un bambino dichiara di voler imparare il “grecio”. Solo un'alunna italiana (Iqbal Masih, IC Viterbo) non vuole imparare nessuna lingua, mentre nelle due classi degli istituti a maggior presenza di stranieri (IC Cadorna e IC Cappelli) alcuni bambini affermano di voler imparare l'italiano. La scelta delle lingue segue il criterio delle mode e delle amicizie (voglio imparare il filippino perché ho l'amico filippino, o perché il mio amico vuole imparare il filippino), ma anche la curiosità (4 bambini vogliono imparare il giapponese in una classe senza giapponesi, e 8 il cinese in una classe senza cinesi), e in misura non trascurabile la “gerarchia” delle lingue (lingue europee, con francese e tedesco preferiti all'inglese che si studia a scuola). L'attività ha prodotto un interesse generalizzato verso il plurilinguismo, inducendo molti bambini italiani a citare il dialetto e l'inglese tra le lingue conosciute, pur

²¹ Anche perché, come per le medie, si erano selezionate classi con bambini ispanofoni per facilitare il lavoro di gruppo su esempi di PL in una lingua più simile all'italiano.

di potersi annoverare tra i “poliglotti” della classe. Sembra anche che lo studio obbligatorio dell’inglese scoraggi (per le modalità didattiche, o per l’impegno che richiede) l’interesse dei bambini verso questa lingua.

5.3. Scuola media: 11-13 anni

In ogni classe si è svolto un incontro di due ore, inizialmente nella prima e nella terza dell’IC Iqbal Masih e quindi, dopo la revisione del progetto grazie ai *feedback* ricevuti, nella seconda dell’IC Cappelli. Si sono scelte classi con alunni di origine latino-americana e dove fosse insegnato lo spagnolo, per facilitare un lavoro di traduzione poi non realizzato.

Ai ragazzi si è proposta una breve discussione sul plurilinguismo, con alcune domande-stimolo, e una presentazione delle caratteristiche principali del PL commerciale plurilingue, mostrando gli esempi raccolti nel quartiere e facendo indovinare le lingue e ipotizzare i contenuti testuali. Si sono poi fatte compilare una scheda di classificazione delle lingue e dei sistemi di scrittura (solo in prima e in terza, perché poi questa attività è stata abbandonata); una scheda di analisi di una fotografia del PL della zona a piccoli gruppi (cfr. Figura 8), una scheda di traduzione in piccoli gruppi e con il cellulare di alcuni nomi di pietanze latino-americane (anche qui solo in prima e terza); una scheda individuale sulle preferenze linguistiche e relative motivazioni (solo in seconda, in sostituzione di quelle giudicate inadatte in prima e in terza). Tutti i ragazzi hanno compilato una scheda di gradimento e riflessione sul lavoro svolto. Gli insegnanti hanno compilato una scheda di osservazione.

Figura 8. *Seconda media (IC Cappelli)*

Cosa si vede nella nostra fotografia:

un negozio - un muro - un veicolo - un cartello - un edificio - un baracchino di vendita

un cartello - un cestino della spazzatura o ALTRO _____

E' un esempio di paesaggio linguistico: FISSO - MOBILE

E' un messaggio:

ISTITUZIONALE - COMMERCIALE - INFORMALE

Questo testo è:

un'insegna - una pubblicità - una pubblicità ufficiale - un annuncio personale - un avviso - un menu - una protesta o ALTRO _____

Abbiamo trovato queste lingue (compreso l'italiano): INGLESE

Le scritte servono a: PROTESTARE

L'attività che ha suscitato il maggior coinvolgimento è stata l'osservazione del PL del quartiere: a tutti è piaciuto "indovinare" le lingue, e tutti hanno compilato con precisione la scheda di analisi, come si vede nella Figura 8 (tipo di supporto; PL fisso/mobile; PL commerciale/istituzionale/informale; tipo di testo; lingue; funzione/scopo del testo).

Il lavoro di traduzione, proposto in prima e in terza, ha ottenuto scarsi risultati, anche per le dinamiche tra pari: i ragazzi non sono riusciti a usare gli *smartphone* in modo efficace e hanno collaborato tra loro solo a tratti. I giudizi sul lavoro svolto hanno esplicitato tali difficoltà («difficile lavorare in gruppo»; «ci vuole più silenzio»), e vissuti legati a dinamiche interpersonali («volevo scegliere il gruppo»; «decidono sempre le donne»). I suggerimenti sono apparsi invece molto utili ai fini di una rielaborazione definitiva e replicabile del progetto: «più giochi sulle lingue»; «parlare degli immigrati» (consigliato da un bambino straniero); «portare qualcosa di quei posti»; «più movimento»; «parlare di altre lingue che potrebbero piacere». Sarebbe quindi auspicabile (anche secondo i docenti) prevedere un numero maggiore di incontri e tempi più distesi, con uscite sul territorio, collegamenti interculturali e approfondimenti sulle lingue.

L'indicazione delle preferenze linguistiche, proposta solo nella seconda dell'IC Cappelli, mostra consapevolezza e pensieri stimolati dall'attività didattica.

Gli alunni stranieri privilegiano l'inglese, per la sua utilità («Lo conoscono tutti»); alcune lingue madri, come spagnolo, filippino e cinese; ma anche coreano e giapponese che nessuno in classe parla, quest'ultimo perché «Mi ispira e mi piacciono gli *anime* e i *manga*». Un alunno indica l'italiano: «È la lingua che sto imparando».

Gli italiani, in minoranza nella classe, scelgono anch'essi l'inglese, che «È facile perché la studio a scuola», alla pari con il cinese, «Interessante», seguiti da spagnolo, italiano, filippino e giapponese.

A parte gli evidenti "passaparola" tra amici, le motivazioni dei bambini italiani sono ben diverse da quelle degli stranieri: i primi scelgono lingue che considerano "facili" (inglese, spagnolo, italiano), o lingue "distanti" che li incuriosiscono. I secondi, invece, scelgono lingue utili o per le quali provano un legame affettivo (collegandole al buon cibo, o alla lingua madre), e sanno evocare aspetti specifici delle lingue altre, come la pronuncia («Piace da ascoltare») e il tipo di scrittura («Stupisce quanti caratteri hanno»).

6. CONCLUSIONI

La ricerca e l'attività didattica descritte hanno chiarito i due aspetti che si volevano indagare. In primo luogo, l'analisi del PL scolastico ha confermato i dati linguistici e sociodemografici raccolti, e ha permesso di specificare gli atteggiamenti prevalenti nei diversi istituti. L'IC Cappelli va ben oltre i suggerimenti ministeriali, e valorizza in modo specifico, a scuola, il plurilinguismo degli alunni, che invece l'IC Cadorna, con uguale impegno, legittima in più stretto collegamento con iniziative di sostegno alle famiglie multietniche del territorio. Nell'Iqbal Masih prevale la gerarchia linguistica stabilita implicitamente a livello istituzionale tra lingue di studio o di prestigio e lingue "altre", mentre le azioni interculturali sono affidate a iniziative di singoli docenti.

In secondo luogo, l'azione didattica realizzata ha confermato, e legittimato, la forte curiosità per le lingue degli alunni, italiani e stranieri, delle scuole plurilingui. In particolare, gli italiani recepiscono come un'invidiabile ricchezza l'esposizione al patrimonio multilingue degli stranieri, mentre gli stranieri mostrano una maggiore attitudine alla riflessione metalinguistica legata alla loro identità plurale e alla coscienza dell'utilità strumentale delle lingue.

Lo studio del PL plurilingue del territorio ha fornito riscontro concreto ai dati statistici, e la sua presentazione agli alunni, aspetto originale della presente ricerca, è stata l'attività

che li ha maggiormente coinvolti. I cartelloni prodotti sono poi andati ad arricchire il PL plurilingue delle classi, costituendosi come esempio percorribile di modulazione dal basso degli input istituzionali.

La risposta dei docenti è stata positiva e propositiva. Essi hanno collegato il progetto ad attività o temi prioritari della loro azione educativa, e hanno proposto o richiesto a chi scrive modalità di condivisione e approfondimento della riflessione sul plurilinguismo (collaborazioni con l'università; redazione di contributi su riviste specializzate; ripresa e ampliamento delle attività). Tra i suggerimenti è certo da raccogliere l'idea delle passeggiate di esplorazione del PL del quartiere, che consentirebbe di utilizzare la metodologia della ricerca-azione come strumento didattico (Besozzi, Colombo, 1998), per promuovere anche nei più piccoli (e nei docenti) consapevolezza metalinguistica e riflessione sulle ideologie linguistiche, secondo una pedagogia democratica e un approccio critico sperimentati per esempio in Svezia da Sullivan, Waldmann, Wiklund (2022).

Tuttavia, la "memoria" della scuola è breve, il suo PL effimero, gli aggiornamenti normativi e organizzativi continui, e a volte il ricordo di quanto fatto va perduto. Per questo, i progetti didattici che sfruttano il potenziale del PL andrebbero fissati in repertori facilmente consultabili e accessibili a tutti, come accade per esempio con il "Repertorio di buone pratiche di educazione interculturale in Lombardia" (e relativo *database*) gestito a Milano dalla fondazione ISMU. La struttura delle attività qui proposte, facilmente replicabile, ampliabile e adattabile a nuovi contesti, intende sostenere la promozione di un approccio più egualitario e democratico alla diversità linguistica.

Sul piano metodologico, il lavoro svolto ha introdotto un elemento di innovazione proponendo il confronto tra PL scolastico e del territorio circostante, dal quale si possono trarre informazioni più fini sul tessuto sociale in cui sono immersi i bambini, e spunti utili per avvicinare l'azione didattica alla loro esperienza. Si è anche verificato che rispetto alla griglia di osservazione proposta da Bellinzona (2021) i segni a tema didattico-pedagogico sono i più illuminanti su atteggiamenti e ideologie presenti nelle scuole, attraverso le lingue e i contenuti proposti. Questi e altri elementi, considerati anche in archi temporali diversi, potranno divenire oggetto di ulteriori ricerche e attività didattiche.

Infine, ed è forse questo l'aspetto che ha più valore agli occhi di chi scrive, i dati e gli esiti raccolti costituiscono conferma di come anche nella scuola il lavoro sul PL possa contribuire, in contesti plurilingui come quelli descritti, a creare o accompagnare il cambiamento, e la compensazione delle disuguaglianze, cui l'istituzione scolastica è deputata per dettato costituzionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellinzona M. (2021), *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Ben-Rafael E., Shohamy E., Amara M. H., Trumper-Hecht N. (2006), "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel", in Gorter D. (ed.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon-Buffalo-Toronto, pp. 7-30.
- Besozzi E., Colombo M. (1998), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini, Milano.
- Blommaert J. (2013), *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*, Multilingual Matters, Bristol.

- Blommaert J., Maly I. (2015), "Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study", in Arnaut K., Blommaert J., Rampton B., Spotti M. (eds.), *Language and Superdiversity*, Routledge, New York.
- Bonomi M. (2020), "Mi(s) Lengua(s): educational paths for Hispanic students within Italian school", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, XLI, 1, pp. 45-58.
- Brown K. D. (2012), "The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia", in Gorter D., Marten H., Mense L. (eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, Palgrave MacMillan, New York, pp. 281-298.
- Calvi M. V. (2018a), "Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas", in *LynX. Panorámica de estudios lingüísticos*, 17, pp. 5-58.
- Calvi M. V. (2018b), "Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. ¿Traducción, mediación o translanguaging?", in *Lingue e Linguaggi*, 25, pp. 145-172.
- Carbonara V., Scibetta A. (2021) *Unu, dy, san! Proposte operative per la didattica plurilingue nella scuola del primo ciclo*, La Linea, Bologna.
- Carr J. (2019), "Linguistic Landscapes", *Oxford Bibliographies* (online):
<https://www.oxfordbibliographies.com>.
- Cenoz J., Gorter D. (2006), "Linguistic Landscape and Minority Languages", in *International Journal of Multilingualism*, III, 1, pp. 67-80.
- Charmaz K. (2006), *Constructing Grounded Theory*, Sage Publications, London.
- Consiglio d'Europa ([2010] 2016), Beacco J-C et al., *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Dagenais D., Moore D., Sabatier C., Lamarre P., Armand F. (2009), "Linguistic Landscape and Language Awareness", in Shohamy E., Gorter D. (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, New York, pp. 253-269.
- Dazzi Z. (2010), "La scuola multietnica lancia la sfida. Non è l'inferno, si può convivere", in *la Repubblica*: 16/2/2010:
<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/02/16/la-scuola-multietnica-lancia-la-sfida.html>.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica* (a cura di Loiero S., Marchese M.A.), Laterza, Bari-Roma.
- Disoteo M. (2019), "Segregazione sociale ed etnica nella scuola: bacini d'utenza e biennio superiore unico", *Contropiano online*, 9/1/2019:
<https://contropiano.org/interventi/2019/01/09/segregazione-sociale-ed-etnica-nella-scuola-bacini-dutenza-e-biennio-superiore-unico-0111282>.
- Favaro G. (2011), "Scuole multiculturali di 'seconda generazione': storie di tutor, orchestre a colori e altri alfabeti", in Favaro G. (a cura di), *Racconti di scuola: idee, buone pratiche, strumenti nella scuola multiculturale*, Centro Come, Milano, pp. 9-19.
- García O., Ibarra Johnson S., Seltzer K. (2017), *The Translanguaging Classroom*, Caslon, Philadelphia.
- Gorter D., Cenoz J. (2022), "Linguistic Landscapes in Educational Contexts", in Krompák E., Fernández-Mallat V., Meyer S. (eds.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, Multilingual Matters, Bristol-Jackson, pp. 277-290.
- Gorter D., Cenoz J. (2023), *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*, Multilingual Matters. Bristol-Jackson.

- Hélot C. (2008), “Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education”, in Cenoz J., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^a ed.), VI, Springer, Boston, pp. 1-14.
- Hidalgo A., Kahn S. (2020), “Blindsight ethnography and exceptional moments”, in *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, pp. 185-193.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, in *Journal of Language and Social Psychology*, XVI, 1, pp. 23-49.
- Lefebvre H. (1974), “La production de l’espace”, in *L’Homme et la société*, 31-32, pp. 15-32.
- Luca N. (2013), “Da scuola ‘ghetto’ a modello di integrazione”, in *Corriere della Sera*, 7/11/2013: https://www.corriere.it/scuola/13_ottobre_30/da-scuola-ghetto-modello-integrazione-fd7608ec-4189-11e3-b893-6da25b6fc0fa.shtml.
- Menken K., Pérez Rosario V., Guzmán Valerio L. A. (2018), “Increasing Multilingualism in Schoolsapes”, in *Linguistic Landscapes*, IV, 2, pp. 101-127.
- MIUR (2014), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- Pacchi C., Coppola A. (2020), *NOLO Il quartiere che cambia*, relazione finale dell’attività di tirocinio interno della Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni (AUIC) del Politecnico di Milano.
- Pacchi C., Ranci C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell’obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- Pennycook A. (2018) “Linguistic Landscapes and Semiotic Assemblages”, in Pütz M., Mundt N. (eds.), *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 75-88.
- Sapone I. (2021), *Tessiture sociali: un nuovo modello di welfare di comunità tra mappatura e comunicazione per il quartiere Nolo a Milano*, tesi di laurea magistrale (relatori Fassi D. e Quaggiotto M.), Politecnico di Milano.
- Sassen S. (2005), “The Global City: Introducing a Concept”, in *Brown Journal of World Affairs*, XI, 2, pp. 27-43.
- Shohamy E., Waksman S. (2009), “Linguistic Landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education”, in Shohamy E., Gorter D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, New York, pp. 313-331.
- Sullivan K. P., Waldmann C., Wiklund M. (2022), “Using Participatory Linguistic Landscapes as Pedagogy for Democracy: A Didactic Study in a Primary School Classroom”, in Krompák E., Fernández-Mallat V., Meyer S. (eds.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 193-213.
- Uberti-Bona M. (2016), “Esempi di eteroglossia nel paesaggio linguistico milanese”, in *Lingue Culture Mediazioni/Languages Cultures Mediation*, 3, pp. 151-166.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its Implications”, in *Ethnic and Racial Studies*, XXX, 6, pp. 1024-1054.
- Wee L., Goh R. B. H. (2019), “Theorizing Affect in the Semiotic Landscape”, in ID, *Language, Space and Cultural Play: Theorizing Affect in the Semiotic Landscape*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 14-33.

