

IN VIAGGIO CON NANÀ: UNA PROPOSTA DIDATTICA PER STIMOLARE E VALORIZZARE IL CONTATTO CON LE LINGUE E CULTURE ALTRE

*Selma Morelli*¹

1. INTRODUZIONE

È ormai assodato che le scuole presenti nel nostro territorio stiano assumendo un assetto sempre più multiculturale: è di recente pubblicazione l'articolo apparso sul quotidiano *la Repubblica* in cui si racconta che, in una classe quinta di una scuola primaria di Bologna, l'unico alunno con cittadinanza italiana abbia finto di essere nato a New York per potersi sentire meglio integrato in un gruppo classe fortemente eterogeneo in quanto a lingue e culture di provenienza (Capelli, 2023).

In effetti, gli istituti scolastici sono coinvolti sempre più in un delicato processo di inclusione del retroterra linguistico e culturale degli studenti provenienti da contesti migratori. L'integrazione linguistico-culturale di questi alunni deve tener conto di due fattori di ordine generale che si muovono all'unisono: l'apprendimento della lingua del paese di accoglienza – inteso come requisito fondamentale per lo sviluppo individuale e sociale dell'individuo – deve essere affiancato alla tutela della lingua di provenienza degli alunni allogotti, considerata, quest'ultima, come un diritto a tutti gli effetti e uno strumento creativo dell'identità personale. La scuola, infatti, può svolgere un ruolo ponte affinché gli alunni provenienti da contesti migratori imparino a gestire un repertorio linguistico che prevede il più delle volte, accanto all'italiano inteso come *lingua filiale* o *adottiva* del bambino (Favaro, 2010: 2), anche le lingue di origine straniera parlate dalle comunità immigrate inserite nel nostro Paese. Tale consapevolezza porta a una ridefinizione del concetto di educazione linguistica – non più vincolato all'apprendimento/insegnamento solamente della lingua nazionale (o tutt'al più delle lingue previste dal curriculum scolastico) – ma orientato verso la valorizzazione della diversità linguistica presente all'interno della classe: tutte le lingue hanno pari dignità e tutte le lingue meritano uno spazio espressivo.

Il diritto all'uso e prima ancora il diritto al rispetto della propria lingua è un diritto umano primario e la sua soddisfazione nei fatti è una componente decisiva nello sviluppo intellettuale e affettivo della persona. È un mediocre, inefficiente amor di patria quello che ancor oggi, in qualche Paese, porta taluni a credere che si debba cercare di celare e cancellare e magari calpestare l'alterità linguistica (De Mauro, 2018: 115).

L'incontro, la riflessione e il confronto con la lingua e cultura *altra* appare dunque ormai come un esercizio esperienziale da proporre agli alunni in maniera costante, per far

¹ Università degli studi internazionali di Roma. Il presente articolo è tratto dal lavoro di tesi dell'autrice per il corso magistrale in lingue e didattica innovativa (LM-37) (sessione marzo 2023). Si ringrazia la prof.ssa Lucilla Pizzoli per aver seguito e curato, in qualità di relatrice, il percorso di ricerca e stesura dell'elaborato di tesi.

sì che questi possano prendere atto, in maniera spontanea e naturale, dell'ormai diffuso plurilinguismo che, a causa dei costanti flussi migratori, si osserva nelle aule scolastiche italiane. Piccoli mondi, preludio di società complesse in cui si dovranno inserire e muovere i bambini una volta cresciuti: per questi alunni, italiani e non, diviene imprescindibile imparare ad accogliere e a essere accolti in un'ottica di inclusione che non lasci indietro nessuno.

Su queste premesse è nato il progetto didattico di educazione plurilingue e interculturale denominato *In viaggio con Nanà*, che verrà illustrato in questo articolo. Si tratta di un percorso di scoperta, apprendimento, apertura mentale ed esperienza ludica della situazione di plurilinguismo che caratterizza le aule scolastiche italiane di oggi, sin dai primi gradi di istruzione. Infatti, le attività proposte sono indirizzate a studenti di età compresa tra gli 8 e 12 anni, quindi rispettivamente alunni delle classi quarte e quinte della scuola primaria e delle classi prime della secondaria di primo grado, ai quali sono stati proposti diversi input interlinguistici e interculturali al fine di far scaturire un senso di consapevolezza, seppur infantile, del vastissimo repertorio linguistico che li circonda.

2. IL PLURILINGUISMO DELLE SCUOLE: UNA RISORSA PER TUTTI

In Italia, già verso la fine degli anni Settanta, la valorizzazione della diversità linguistica e culturale presente all'interno delle aule scolastiche comincia ad essere avvertita come una pratica necessaria e *democratica*. Precisamente nel 1975 – con la pubblicazione da parte del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* – appare evidente che l'educazione linguistica debba essere intesa «come concezione degli insegnamenti linguistici su un *continuum*: la lingua materna, la lingua straniera, la lingua seconda, la lingua minoritaria costituiscono un *continuum* che sfocia nel linguaggio» (Cambiaghi, 2007: 246):

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci devono essere studiatamente gradualmente (GISCEL, 1975: VIII, 3).

Tale visione di un insegnamento e apprendimento linguistico integrato che non concepisca le lingue come sistemi separati e che ponga al centro del processo educativo l'apprendente con la sua biografia linguistica (Cognigni, 2021: 6) viene promosso anche dal Consiglio d'Europa attraverso la diffusione di documenti quali la *Guide for the development of language education policies in Europe* di Beacco e Byram (2007) e la *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* di Beacco et al. (2016).

Vi sono numerose ragioni, infatti, affinché la scuola italiana si attivi per far sì che gli alunni trovino e ritrovino nella scuola spazi espressivi all'interno dei quali le lingue – comprese e parlate fin dalla nascita o apprese successivamente, presenti lungo tutto il corso della vita o rievocate in un secondo momento – siano tutelate e valorizzate. Infatti, sia che si tratti di studenti con *background* migratorio che di studenti italo-foni è bene tenere in considerazione che il contatto con le lingue *altre* stimola la curiosità e la sensibilità dei bambini nei confronti delle forme e funzioni del linguaggio (Carter, 2003) e abitua i giovani cittadini al riconoscimento e al rispetto nei confronti del plurilinguismo, normalizzando e legittimando l'uso delle lingue straniere all'interno dei contesti educativi.

Ciò è fondamentale, in quanto «sembra esserci consenso crescente circa la necessità di un approccio basato sui diritti al fine di sviluppare una maggiore equità e giustizia sociale e di sostenere lo sviluppo di una società non discriminatoria» (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014: 11).

Se si guarda poi più specificamente ai bambini provenienti da contesti migratori le ricerche dimostrano come il bilinguismo di questi bambini, se vissuto serenamente (Favaro, 2020: 291), possa avere ricadute positive a) *sull'apprendimento e il consolidamento della lingua seconda*, b) *sullo sviluppo delle capacità socioaffettive e relazionali* e c) *sulla flessibilità cognitiva*.

Relativamente al primo punto, e cioè i vantaggi linguistici, gli studi di Cummins (1979) dimostrano come una buona padronanza della lingua seconda dipenda anche dal livello di competenza della L1. Infatti, secondo l'ipotesi dell'interdipendenza linguistica le manifestazioni superficiali delle due lingue – dunque i vocaboli, la sintassi, la scrittura, i suoni, ecc. – sono come le vette di due *iceberg* differenti (Cesaria, Cané, Bonifacci, 2018: 57). Tuttavia, al di sotto della superficie, le competenze linguistiche e cognitive che sottendono i due codici comunicativi sono in relazione tra loro, come se si trattasse di un vero e proprio «sistema operativo centrale» (Mezzadri, 2015: 327).

Proseguendo con il secondo fattore che interessa i soggetti bilingui, dunque lo sviluppo dell'area socioaffettiva del bambino, è importante sottolineare che la lingua madre è la lingua con cui si conosce il mondo, con cui, nei primissimi anni della vita, il bambino impara a esternare le emozioni, dal momento che «contiene parole che sussurrano, consolano, sgridano, rassicurano, insegnano» (Favaro, 2020: 291). La lingua madre, infatti, accompagna la crescita del bambino sin dalla sua vita intrauterina: il feto durante gli ultimi mesi della gestazione percepisce la prosodia della lingua con cui entra in contatto (Cesaria, Cané, Bonifacci, 2018: 64). Inoltre, una volta nato, il bambino, prima ancora di imparare a esprimersi, comincia a prendere confidenza con i suoni, le rappresentazioni del linguaggio e «i nessi tra le parole e le cose in una rete inestricabile di vissuti emotivi e percettivi» (Amati Mehler, Argentieri, Canestri, 2003: 82). Ragion per cui, rendere marginale la L1 può, in qualche modo, causare una frattura nella storia personale del bambino (Cesaria, Cané, Bonifacci, 2018: 65), soprattutto quando sono le pressioni sociali, e non le decisioni personali e familiari, a spingere genitori e figli all'uso esclusivo (anche in contesti domestici) della L2. Oltretutto, quando la conoscenza della lingua del paese di accoglienza da parte dei genitori è ancora scarsa, il pericolo è che la comunicazione divenga povera, in quanto i genitori si rivolgerebbero ai figli utilizzando una lingua «rigida, "legnosa", priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri» (Favaro, 2013: 117).

Infine, diversi studi, condotti per osservare eventuali vantaggi nei soggetti con repertorio plurilingue, sembrerebbero dimostrare che i bambini bilingui siano dotati di una maggiore flessibilità cognitiva (Bonifacci, 2018: 29): per esempio, sono più rapidi rispetto ai monolingui a ignorare gli elementi di distrazione (inibizione) o «a cambiare "regola" nel passaggio tra un compito e un altro (switching)» (Bonifacci, Bellocchi, 2014: 52). La scelta costante della lingua d'arrivo operata dai bilingui per evitare possibili interferenze con l'altra lingua si rivela essere un esercizio utile allo sviluppo delle abilità di attenzione selettiva, inibizione e controllo cognitivo non solo per quanto riguarda le attività verbali, ma anche in quelle extraverbali (Bonifacci, Cappello, Bellocchi, 2012: 10).

In conclusione, se si considera che «la capacità di passare da un linguaggio all'altro è la prima, più profonda forma di creatività» (De Mauro, 2018: 80) privare il bambino della possibilità di conoscere due o più lingue sin dall'infanzia significa non solo impoverire le sue abilità linguistiche (Amati Mehler, Argentieri, Canestri, 2003: 182), ma anche privarlo di tutti i vantaggi cognitivi, emotivi e sociali che implica la conoscenza di più sistemi linguistici.

3. MUOVERSI ALL'INTERNO DELLE SCUOLE MULTICULTURALI

Prima di illustrare le attività didattiche che hanno coinvolto i bambini in questo progetto di ricerca, appare utile conoscere da vicino l'assetto multiculturale presente negli istituti scolastici italiani, partendo proprio dai numeri: nel *Portale Unico dei Dati della Scuola* (MIUR, 2022) gli alunni con cittadinanza non italiana registrati durante l'anno scolastico 2021-2022 (il periodo di riferimento della presente sperimentazione) sono pari a 876.033 unità. Nello specifico, la concentrazione maggiore si riscontra nelle regioni settentrionali (con una percentuale del 38,2% nel nord-ovest e del 26% nel nord-est) per proseguire con le regioni del Centro (22,4%) e infine del Mezzogiorno (9,5%). Tuttavia, è bene ribadire che i numeri riportati richiamano al dato di cittadinanza: appare plausibile affermare che la percentuale di bambini bilingui sia sicuramente più alta rispetto a quella registrata dal Ministero (Bonifacci, 2018: 15). Infatti, come osservato dagli *Orientamenti interculturali* diffusi dal Ministero dell'istruzione nel marzo del 2022 (p.10), ad arricchire il panorama plurilingue della scuola italiana non rientrano solo specificamente gli alunni con cittadinanza non italiana, ma anche tutti gli studenti che direttamente o indirettamente sono portatori di un bagaglio linguistico variegato: bambini nati in Italia da genitori stranieri, alunni rom, sinti e caminanti, studenti arrivati nel nostro Paese tramite adozione internazionale, minori stranieri non accompagnati ecc. Ragion per cui si è ritenuto fondamentale, per la presente proposta didattica, non operare nessun tipo di distinzione circa la modalità di provenienza o conoscenza delle lingue da parte degli alunni.

All'interno della scuola, infatti, si delinea un intreccio di lingue e culture estremamente variegato che necessita di una valorizzazione e una legittimazione da parte del personale scolastico attraverso proposte didattiche come quella che verrà illustrata nel presente contributo: si tratta, infatti, di attività volte a «promuovere un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale e a stimolare la riflessività metalinguistica dell'apprendente sin dai primi livelli scolastici» (Cognigni, 2021: 8).

4. L'ÉVEIL AUX LANGUES COME PUNTO DI PARTENZA PER LA PROPOSTA DIDATTICA IN VIAGGIO CON NANÀ

La presente proposta didattica – denominata *In viaggio con Nanà* – nasce dal desiderio di dare una possibilità di voce a chi la voce ha dovuto nascondere o metterla a tacere, perché ostacolato da costrutti sociali basati su luoghi comuni e false credenze che faticano a essere sradicati, o semplicemente perché, in alcuni casi, la pigrizia burocratica degli istituti scolastici diventa l'attenuante su cui accomodarsi. Mentre, su un piano istituzionale, la diversità linguistica e culturale è considerata un vantaggio per il singolo e per la collettività, studi recenti hanno dimostrato che mancano ancora «indicazioni metodologiche e pedagogiche concrete per poter effettivamente valorizzare in classe il patrimonio linguistico degli alunni» (Bonatti, 2019: 85). Nello specifico, l'iter didattico delle lingue straniere nelle scuole italiane è ancora vincolato a ciò che Pugliese e Malavolta (2017: 271) definiscono un «paradosso educativo contemporaneo». Da una parte si può notare che l'educazione linguistica è fortemente incoraggiata: si riconoscono i benefici cognitivi e sociali che scaturiscono dalla condizione di bilinguismo ed esiste una volontà sempre più evidente, su un piano normativo, di educare gli individui alla consapevolezza circa l'importanza di conoscere più lingue. D'altra parte, però – ed è proprio qui che si può comprendere il perché del “paradosso educativo contemporaneo” – la forte enfasi verso la valorizzazione del plurilinguismo rimane relegata all'ambito delle lingue straniere curriculari, normalmente quelle europee, fortemente radicate anche nella nostra tradizione

linguistica, mentre le lingue native degli alunni di prima e seconda generazione rimangono emarginate, sconosciute, talvolta nemmeno nominate (ibidem).

Il principio ispiratore che ha dato avvio a questa sperimentazione risiede nell'approccio didattico interculturale dell'*éveil aux langues* finalizzato allo «sviluppo negli studenti di una maggiore consapevolezza e sensibilità alle forme e alle funzioni del linguaggio» (Carter, 2003: 64, traduzione mia). Tale “risveglio alle lingue” (traduzione letterale di *éveil aux langues*) viene illustrato nel CARAP (*Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*), un documento messo a punto tra il 2004 e il 2007 dal gruppo di ricerca ALC (*À travers les Langues et les Cultures*). Il CARAP intende fornire degli approcci plurali in ambito didattico utili per costruire la competenza plurilinguistica e interculturale del singolo apprendente (Candelier *et al.*, 2012: 9), secondo una «concezione globale dell'educazione linguistica che integri l'insegnamento e l'apprendimento di tutte le lingue, per utilizzare le potenziali sinergie» (ivi: 8). Infatti, in linea con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, il CARAP si propone di delineare «tappe e percorsi» necessari per dare concretezza alla competenza plurilingue e pluriculturale dell'alunno (Curci, Lugarini, 2012: “Gli approcci plurali e il CARAP in Italia? Perché?”). Tuttavia, a differenza del QCER, che concepisce l'educazione linguistica come una pratica volta ad acquisire una serie di competenze linguistiche differenti e separate in base al codice linguistico di riferimento, gli approcci plurali del CARAP mirano a osservare e valorizzare le conoscenze linguistiche e culturali dei singoli apprendenti come una componente variegata (ibidem):

Il cambiamento di paradigma (che continua ancora oggi) consisteva nell'abbandono di una visione disaggregata della(e) competenza(e) degli individui in materia di lingue e di culture quale logica conseguenza del modo in cui la competenza plurilingue e pluriculturale era – ed è – definita nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: questa competenza non consiste in una serie di competenze comunicative distinte e separate secondo le lingue, bensì in una competenza plurilingue e pluriculturale che include tutto il repertorio linguistico che si ha a disposizione (Candelier *et al.*, 2012: 8).

In tal senso, «la sfida didattica e pedagogica» che si apre all'interno delle scuole è quella di considerare il repertorio plurilingue dello studente, tenendo in considerazione «la sua esperienza in ciascuna delle lingue apprese a scuola, nelle lingue incontrate durante il suo percorso personale e/o le lingue parlate in ambito familiare o nel suo ambiente circostante» (Beacco *et al.*, 2016: 46). Infatti, l'*éveil aux langues* – allo stesso modo degli altri “approcci plurali” delineati nel CARAP (l'intercomprensione tra lingue vicine, la didattica linguistica integrata, l'approccio interculturale) – ha come obiettivo quello di coinvolgere i bambini in attività che attingano alle diverse lingue presenti in classe (Pugliese, Malavolta, 2017: 275). Secondo Micheil Candelier, coordinatore del Progetto Europeo CARAP, le attività di *éveil aux langues* dovrebbero sviluppare l'interesse e l'apertura degli alunni verso la diversità, compresa la loro stessa diversità. Nelle classi multilingue, dunque, la linea d'azione dovrebbe essere orientata a riconoscere, legittimare e valorizzare le conoscenze linguistiche e culturali di ogni individuo (Candelier, 2006: 67): infatti, «si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare» (Candelier *et al.*, 2012: 7). Ciò non vuol dire che tale approccio abbia come oggetto di studio solo le lingue arrivate da paesi lontani (ibidem). Infatti, sviluppare una più generale capacità di osservazione delle lingue (che non sia focalizzata solo alle varietà presenti nel curriculum), porta gli studenti ad acquisire abilità e capacità utili per padroneggiare il proprio repertorio linguistico in maniera efficace, compresa la lingua della scuola (Candelier, 2006: 67) e favorisce un maggior interesse verso l'apprendimento linguistico. Insomma, l'approccio dell'*éveil aux langues* – abbandonando l'impianto

monolitico (Bonvino, Fiorenza, 2020: 199) e anche “sparti-lingue” del patrimonio linguistico degli alunni – cerca di dare spazio «a lingue “lontane” dall’italiano, lingue che non corrispondono a una materia scolastica, non prospettano una competenza a venire, ma sono già lì, costituiscono la dotazione cognitiva e emotiva degli alunni stranieri, sono incarnate, in ogni momento, nei parlanti che compongono la classe plurilingue» (Pugliese, Malvolta, 2017: 273).

Dunque, considerando che il principio ispiratore della proposta didattica *In viaggio con Nanà* non era quello di insegnare una lingua straniera, ma di far scoprire ai bambini l’eterogeneità linguistica presente nella classe – attraverso l’«accostamento» alle lingue straniere (Balboni, 2015: 87) – si è rivelato necessario progettare attività volte a coinvolgere non solo la mente dei bambini, ma anche, e soprattutto, la loro sfera emotiva che, oltretutto, gioca un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento linguistico. Inoltre, queste attività didattiche indirizzate alla scoperta della pluralità linguistica sono in linea con i percorsi di cittadinanza attiva volti alla «formazione di un cittadino consapevole, critico, partecipe e attento al bene comune» (Mignosi, 2014: 192). Si tratta di valori fondamentali per abituare i bambini a entrare in contatto con la diversità, dal momento che il nuovo assetto multiculturale del territorio italiano e il suo panorama linguistico si riflettono, per i più piccoli, già all’interno del contesto classe:

Quella della scuola è una “prima linea” dell’integrazione. Come l’accoglienza agli sbarchi e agli arrivi improvvisi dei minori. È un grande laboratorio nazionale. Dove si fanno prove di comunità e di convivenza. Coinvolge milioni di persone, di diversi ceti sociali e differenti generazioni. (Ongini, 2019: 14).

Ad ogni modo, è necessario sottolineare che le attività di *In viaggio con Nanà* non sono state progettate per essere inserite all’interno di un percorso curricolare. Piuttosto l’idea generatrice che pian piano ha preso corpo è stata quella di osservare le reazioni dei bambini a pratiche didattiche, che, il più delle volte, si sono rivelate essere completamente nuove per loro. Allo stesso modo, tale ricerca mirava a far emergere spunti di riflessione per gli insegnanti, nella speranza che, in un futuro, esperienze simili possano venir incluse nel piano didattico, in forme sempre più sistematiche e strutturate.

5. LA STRUTTURA DEL PERCORSO

L’apprendimento di un bambino è un percorso pieno di variabili, non si può prescindere dai diversi stili di apprendimento, caratteristiche cognitive, attitudini, motivazioni. Per questo motivo, le varie attività di *In viaggio con Nanà* sono state strutturate secondo diverse modalità didattico-pedagogiche: domande aperte che prevedevano risposte scritte o disegni, lavori di gruppo, il confronto in plenaria, compiti creativi in cui era lo studente a decidere se esprimersi attraverso una poesia, un disegno, un racconto, ecc.

Riguardo all’attività di gruppo, è bene fare un appunto. Quando si portano in classe proposte volte a far lavorare i bambini in una prospettiva di educazione plurilingue e interculturale (ma non solo), il lavoro di gruppo diviene fondamentale in quanto punto di partenza per un percorso di decentramento inteso come «antidoto all’intolleranza e al razzismo» e come «allenamento per imparare ad accettare la parzialità della propria verità, mai totalizzante, mai assoluta, mai definitiva» (Nanni, 2003: 64). Infatti, se la scuola incoraggia il lavoro di gruppo invece di quello individuale, il confronto reciproco invece della spiegazione frontale, le modalità flessibili di apprendimento invece di percorsi

rigidamente strutturati (ibidem), i benefici che possono scaturire da queste scelte sono di grande rilievo, soprattutto in ambienti multiculturali: i bambini imparano a gestire le relazioni, acquisiscono abilità utili per ascoltare attivamente, per «saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare), [per] saper negoziare i significati» (Caon, 2020: 128).

Qui di seguito si riporta una breve spiegazione delle singole attività con i relativi obiettivi, che si possono comunque ricondurre tutti a un macro-obiettivo. Infatti, il filo conduttore dell'intera proposta – che ha fatto sì che le varie attività potessero essere scoperte, colorate, disegnate da tanti bambini di nazionalità diverse – si ribadisce nuovamente, è stata proprio la necessità di dare un valore concreto e un giusto peso alle lingue parlate dagli alunni. In tal modo, l'attenzione verso il repertorio linguistico ha fatto sì che le lingue di casa «da “strumenti” quotidiani d'uso» venissero percepiti come «oggetti (degni) di riflessione». Si tratta, infatti, di conferire a tali lingue «una visibilità ed una legittimità scolastiche che sono alla base di una vera loro valorizzazione» (Beacco *et al.*, 2016: 227).

5.1. *Prima sosta: il questionario*

Il questionario in entrata voleva essere uno strumento utile, in primo luogo, per osservare se i bambini fossero a conoscenza delle lingue parlate dai compagni e più in generale della diversità linguistica e culturale presente nella nostra società. In tale direzione si muovevano domande come “Cosa sono per te le lingue? A cosa servono?” oppure “quante lingue pensi conoscano i tuoi compagni di classe? Fai qualche esempio”. Tuttavia, la sua funzione non si limitava al monitoraggio, in quanto l'obiettivo era anche quello di far scaturire nei bambini dei possibili momenti di riflessione finalizzati allo sviluppo del pensiero critico, sperimentando sulla propria pelle l'alterità dei compagni (soprattutto nel caso degli studenti italofofoni). Per esempio, si chiedeva ai bambini di immaginare possibili modalità di comunicazione che non prevedessero l'uso dell'italiano durante una giornata intera. Inoltre, in linea con quanto detto nel paragrafo precedente, per coinvolgere la sfera emotiva dei bambini il questionario prevedeva risposte anche sotto forma di disegno, in modo tale da stimolare ancor di più la creatività dei bambini e la loro libertà di espressione. Domande di questo tipo erano state studiate soprattutto per far emergere spontaneamente, tramite una modalità indiretta, la capacità di immaginare mondi lontani, come per esempio: “Mariam [una bambina che vive nel Sahara] decide di andare a dormire. Disegna mentre fa un bellissimo sogno”, oppure “Nanook [un bambino eschimese] deve fare un disegno della casa dove tanto tempo fa abitavano i suoi bisnonni. Ti va di aiutarlo? Prova a disegnarla anche tu!”.

Qui di seguito si riportano le domande del questionario:

1. Cosa sono per te le lingue? A cosa servono?
2. Quante lingue conosci?
3. Perché per scrivere parole come karate, judo, kebab si utilizzano delle lettere che normalmente in italiano non si usano?
4. Immagina di non poter più parlare italiano per un giorno intero, cosa faresti per poter comunicare con la tua famiglia e i tuoi amici?
5. Kevin, uno dei Minions, vuole iscriversi a una scuola di lingue. Gli hanno detto, però, che può studiarne solo tre. Scrivi secondo te quali sono le tre lingue che dovrebbe scegliere e spiega il perché.

6. Bart sta facendo i compiti, ma non riesce a terminarli perché dice che la lingua che sta studiando è la più difficile al mondo. Secondo te, di che lingua si tratta?
7. Quante lingue pensi conoscano i tuoi compagni di classe? Fai qualche esempio.
8. Lui è Nanook², un bambino eschimese che vive nel Polo Nord. Nanook deve fare un disegno della casa dove tanto tempo fa abitavano i suoi bisnonni. Ti va di aiutarlo? Prova a disegnarla anche tu!
9. Lei invece è Mariam, una bambina che vive nel deserto del Sahara, in Africa. È tardi e Mariam ha molto sonno, decide quindi di andare a dormire. Disegnala mentre fa un bellissimo sogno.
10. Immagina di andare in Cina per andare a trovare un tuo amico. Sei appena arrivato e hai tantissima fame! Per fortuna che a casa del tuo amico il pranzo è già pronto! Come è apparecchiata la tavola? Descrivila.

5.2. Seconda sosta: i racconti di Nanà

La seconda attività prevedeva l'elaborazione di un racconto da parte dei bambini, a partire da una consegna dettagliata che forniva indicazioni su come strutturare la storia. Tale attività è stata proposta ai bambini suddividendoli in piccoli gruppi, da tre a cinque membri, ognuno guidato da un *leader*. Nello specifico, a svolgere il ruolo di capogruppo sono stati proprio gli studenti alloglotti. In tal modo, questi bambini hanno assunto una funzione di guida, coinvolgendo sé stessi e i compagni in un viaggio di scoperta delle lingue e culture presenti all'interno della classe. Infatti, ogni squadra ha raccontato le avventure di Nanà e Arturo (una bambina accompagnata dal suo riccio interprete), in visita nel paese di origine del loro capogruppo. Così come nel caso del questionario, anche l'attività del racconto era pensata per coinvolgere l'apprendimento del bambino in una dimensione cognitiva, emotiva e socio-relazionale: l'intento era soprattutto quello di lavorare sulla sensibilità linguistica degli alunni, in modo tale da incrementare nei bambini atteggiamenti di curiosità nei confronti delle lingue presenti nel proprio repertorio, ma anche verso quelle percepite molto lontane dal proprio vissuto. Infatti, come sottolinea Gropaldi (2010: 90-91):

ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera) di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'apprendente, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale e dare espressione alla propria identità originaria, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale, in un complesso e non facile processo di costruzione di nuovi aspetti della propria identità.

Inoltre, anche se l'obiettivo principale della costruzione degli episodi non era specificamente l'acquisizione di determinate conoscenze linguistiche, tra le indicazioni necessarie per l'articolazione del racconto veniva comunque richiesto agli alunni di

² Come è intuibile dal commento che precede la domanda numero 8, tale quesito (ma anche tutti gli altri) erano accompagnati da immagini volte a favorire la motivazione e la creatività dei bambini durante lo svolgimento delle attività.

riportare alcune parole nelle lingue dei paesi visitati da Nanà; dunque, i bambini erano incoraggiati a lavorare anche sul lessico legato alla sfera semantica delle presentazioni. Oltretutto, tale obiettivo si riflette con quanto riportato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014: 19), all'interno delle quali si suggerisce di utilizzare nelle classi «segni plurilingui» come cartelloni, opuscoli, messaggi multimediali ecc. per accogliere gli studenti neo inseriti nelle scuole italiane.

Un punto importante della ricerca era anche quello di promuovere un atteggiamento di empatia, quale caratteristica fondamentale della competenza interculturale. Nello specifico, la capacità di essere empatici è stata messa alla prova e potenziata a partire da una delle indicazioni necessarie per l'articolazione del racconto: quando si chiedeva ai bambini di descrivere lo stato d'animo di Nanà, una volta arrivata nel nuovo paese. In realtà, come si vedrà più avanti atteggiamenti di empatia da parte di tutti i bambini sia italiani che, non, si sono sviluppati durante tutto il percorso, in modo piuttosto naturale.

Inoltre, l'idea di far assumere agli alunni con origini straniere il ruolo di guida aveva come fine quello di sviluppare in questi bambini l'orgoglio verso la lingua e cultura di provenienza, perdendo un possibile senso di vergogna che caratterizza le biografie linguistiche di molti studenti di origine straniera. Infatti, lavorare sulle lingue che spesso vengono percepite dalla collettività come poco importanti è un metodo per sviluppare in questi bambini il loro senso di autostima, attraverso la consapevolezza che tutte le lingue hanno pari dignità e che la condizione di bilinguismo è un vantaggio e non un ostacolo che frena il loro apprendimento. In termini concreti, i bambini allogliotti hanno potuto lavorare sul loro senso di efficacia nella consapevolezza che il loro contributo era fondamentale per la riuscita del racconto.

Molto importante si è dimostrato essere anche il momento finale di *feedback* in cui, attraverso un confronto in plenaria, ai bambini è stato chiesto di ricapitolare ciò che avevano imparato, tra cui i nomi delle lingue, dei paesi, i luoghi visitati da Nanà e qualche vocabolo utile per presentarsi. Oltre a ciò, durante questa fase di riepilogo, i bambini sono stati invitati a riflettere sulle analogie e sulle differenze linguistiche (anche quando si trattava della stessa lingua). Infatti, l'atteggiamento di curiosità verso le lingue *altre* può essere ancor più incrementato attraverso osservazioni metalinguistiche, seppur in forme ancora molto basilari: in tal senso, il *feedback* di chiusura voleva essere anche un momento di condivisione e riflessione affinché gli studenti prendessero atto del fatto che, per esempio, non in tutte le lingue si scrive da sinistra a destra o che gli alfabeti possono essere molto diversi fra loro. Per di più, tale momento di riflessione finale aveva come obiettivo anche quello di incoraggiare gli studenti (qualora fossero ben disposti) a raccontare usi e tradizioni del paese di origine, affinché si potessero aprire dibattiti su temi che, in base all'orizzonte culturale di provenienza, possono essere percepiti anche in modo molto differente dagli individui: con l'aiuto degli input forniti dall'insegnante è stata data la possibilità agli studenti di riflettere sulle differenze esistenti tra la propria cultura e quelle dei compagni. Infatti, nonostante gli alunni delle scuole primarie siano ancora molto piccoli, è comunque importante promuovere precocemente percorsi volti a sviluppare, come si diceva, atteggiamenti di decentramento, affinché fin da subito i bambini imparino ad accogliere e a maturare la consapevolezza di una naturale diversità culturale presente, il più delle volte, già a partire dal contesto classe. Infine, il *feedback* finale si è rivelato essere un'occasione di arricchimento anche per le insegnanti, dal momento che anche le stesse maestre hanno provato a ripetere ad alta voce i saluti e altre parole straniere emerse durante questa fase di ricognizione linguistica.

Qui di seguito si riportano le indicazioni per svolgere l'attività di gruppo:

Istruzioni:

- Dopo aver stabilito in classe, insieme al vostro insegnante, le tappe del viaggio di Nanà e Arturo, dividetevi in gruppi.
- Ad ogni gruppo, formato da 3-5 membri, verrà assegnato uno dei paesi segnati nella cartina.
- Insieme ai vostri compagni di squadra, scrivete un breve testo raccontando tutte le avventure vissute da Nanà e Arturo nel luogo in cui si trovano. Nota bene: Ogni squadra può scegliere, come capogruppo, il vostro compagno che meglio conosce la lingua parlata nel paese che vi verrà assegnato. In questo modo, con l'aiuto del vostro amico, sarà più facile scrivere la storia!

L'episodio dovrà essere strutturato nel seguente modo:

- 1) Inizialmente si dovranno descrivere le sensazioni provate da Nanà nel visitare una terra a lei sconosciuta. Quali sono le emozioni che prova? Quali sono i primi paesaggi che la colpiscono? È spaventata? È curiosa?
- 2) Raccontate poi di come Nanà riesce ad imparare qualche parola della lingua del posto grazie al preziosissimo aiuto del suo amico Arturo.
- 3) Nanà ha bisogno soprattutto di sapere alcune cose per lei fondamentali, come i saluti, saper chiedere il nome, sapersi presentare ecc. Per fare questo, potete farvi aiutare dal vostro compagno che conosce la lingua parlata nel luogo in cui si trovano Nanà e il suo amico.
- 4) Raccontate le peripezie di Nanà e Arturo soffermandovi sulla descrizione dei luoghi visitati dai due nostri amici. Per far ciò, potete, insieme all'aiuto del vostro insegnante, cercare su Internet quali sono i luoghi più importanti della città in questione.
- 5) Concludete l'episodio raccontando ciò che è piaciuto di più a Nanà del luogo che ha visitato e che si porterà sempre nel cuore!

Di seguito alcune delle domande utilizzate per avviare il momento di feedback finale a conclusione dell'elaborazione dei racconti da parte dei gruppi lavoro:

1. Quali sono i paesi visitati da Nanà e Arturo?
2. Come si chiamano le lingue parlate nei paesi visitati da Nanà e Arturo?
3. Come si dice "ciao" nelle varie lingue che Nanà e Arturo hanno avuto modo di conoscere?
4. E invece come si dice "come stai?" e "come ti chiami?"
5. Ti ricordi il nome di qualche monumento importante o luogo famoso visitato da Nanà e Arturo?

Tali domande, come già detto, sono state un punto di partenza per coinvolgere i bambini in importanti momenti di confronto condotti in plenaria: nella maggior parte delle classi, infatti, lo scambio di idee ed esperienze da parte dei bambini non si è limitato solamente alla risposta delle domande qui riportate. Si è ritenuto anzi fondamentale lasciare spazio all'iniziativa dei bambini, in modo tale che fossero gli studenti stessi che, dopo essere stati stimolati dalle attività precedenti, prendessero parola per condividere impressioni, riflessioni e aneddoti circa il proprio patrimonio linguistico e culturale. Allo stesso tempo, ciò ha permesso anche di mantenere un atteggiamento di rispetto, mai invadente, nei confronti di alcuni studenti che si sono dimostrati più riservati nel condividere il proprio vissuto bilingue e biculturale.

5.3. Terza sosta: attività creativa sulle lingue

Dopo l'attività di gruppo, i bambini sono stati invitati ad associare le lingue – presenti nei racconti di Nanà e oggetto di riflessione collettiva – ad un'immagine, un disegno, un colore ecc. Scopo di tale attività era consentire ai bambini di esprimere liberamente la propria creatività. In particolar modo, per gli alunni provenienti da contesti migratori potersi raccontare anche attraverso la propria storia linguistica diviene molto importante per il loro sviluppo emotivo: l'obiettivo era, infatti, soprattutto quello di osservare se questi bambini identificassero le lingue d'origine con il loro vissuto familiare. Allo stesso modo, i bambini italofoeni erano invitati a rappresentare, in una dimensione più soggettiva, le loro sensazioni emerse dopo il contatto con la lingua del compagno.

Attraverso questa attività è stato possibile favorire anche una maggiore coesione all'interno del gruppo classe, in quanto i bambini italofoeni hanno potuto trovare ispirazione per i loro lavori nelle informazioni, conoscenze e aneddoti condivisi precedentemente dai compagni di origine straniera.

5.4. Quarta sosta: il questionario di controllo

Il questionario di controllo si proponeva di indagare se gli atteggiamenti dei bambini verso la lingua e cultura *altra* fossero cambiati rispetto a quelli registrati nel questionario in entrata. Nello specifico, l'obiettivo era quello di osservare se gli alunni, dopo aver lavorato sia in gruppo che individualmente con le lingue dei loro compagni, avessero acquisito una maggior consapevolezza e soprattutto una maggior curiosità verso la diversità linguistica presente in aula. Su questa direzione si muovevano domande come “Immagina di navigare in un mare di lingue. All'improvviso la tua barchetta si rompe, cadi nel mare, le parole ti bagnano e rimangono incollate sul tuo corpo. Fai un disegno di te con tutte le parole attaccate” oppure “Ti piacerebbe se nella tua scuola si insegnassero tante lingue diverse? Perché? Se però potessi sceglierne solo tre, quali sceglieresti?”.

Inoltre, imparare a nominare le lingue di ogni bambino è il primo passo per legittimare la presenza della diversità linguistica in classe (Favaro, 2020: 303). Ragion per cui, uno degli obiettivi di questo progetto era, precisamente, che tutti gli studenti imparassero i nomi delle lingue e dei paesi di provenienza dei compagni. Di conseguenza, nel questionario si chiedeva di ricapitolare quali fossero le lingue parlate in classe, per verificare che ai bambini – e in alcuni casi anche alle insegnanti – fosse maggiormente chiaro il nome di tali codici linguistici; nella speranza che si smettessero di usare, in classe, denominazioni quali “l'africano” per indicare le lingue parlate in Africa.

Oltre a ciò, alcune domande erano finalizzate a osservare se, in seguito alle attività proposte ai bambini, vi fossero atteggiamenti di maggior empatia e inclusione verso i compagni provenienti da contesti migratori. Esempi di domande indirizzate a indagare questo aspetto erano: “Ti ricordi di Mariam e Nanook? Immagina se un giorno decidessero di incontrarsi, cosa succederebbe? Cosa farebbero?” oppure “Immagina di dover andare a scuola nel paese di provenienza di uno dei tuoi compagni non italiani. Ti piacerebbe se il tuo compagno venisse insieme a te? In cosa potrebbe aiutarti?”. Parallelamente, quesiti come “Prova a immaginare: nella tua classe, nessuno parla italiano e ognuno parla una lingua diversa. Secondo te, come si potrebbe fare lezione?” erano finalizzati soprattutto a far riflettere i bambini italiani circa la non-ovvietà dell'utilizzo della loro L1 in tutti i contesti scolastici.

In ogni caso, è bene sottolineare che – nonostante alcune risposte del questionario di controllo abbiano mostrato evidenti cambi nella prospettiva dei bambini (soprattutto per

quanto riguarda il raggiungimento di una maggior consapevolezza circa la varietà linguistica presente in classe) – i risultati sono stati comunque ridimensionati a un lavoro che si è svolto, nella maggior parte dei casi, in un solo appuntamento. Ciononostante, alcuni risultati emersi dalla ricerca hanno dimostrato che vi sono dei presupposti più che concreti affinché attività del genere, se realizzate nelle scuole in maniera più sistematica, possano portare a ottimi risultati. Qui di seguito si riportano le domande del questionario:

1. Se tu avessi il superpotere di poter conoscere tutte le lingue del mondo, come lo utilizzeresti?
2. Ti piacerebbe se nella tua scuola si insegnassero tante lingue diverse? Perché? Se però potessi sceglierne solo tre, quali sceglieresti?
3. Immagina di navigare in un mare di lingue. All'improvviso la tua barchetta si rompe, cadi nel mare, le parole ti bagnano e rimangono incollate sul tuo corpo. Fai un disegno di te con tutte le parole attaccate.
4. Lo sapevi che i Minions parlano una lingua che conoscono solo loro? Immagina che uno dei Minions decida di imparare l'italiano. Credi che sarebbe semplice o difficile per lui?
5. Prova a immaginare: nella tua classe, nessuno parla italiano e ognuno parla una lingua diversa. Secondo te, come si potrebbe fare lezione?
6. Quali sono le lingue che parlano i tuoi compagni? Fai qualche esempio.
7. Conosci altre lingue oltre a quelle che hai scritto prima?
8. Ti ricordi di Mariam e Nanook? Immagina se un giorno decidessero di incontrarsi, cosa succederebbe? Cosa farebbero?
9. Immagina che un tuo amico decide di partire e di fare il giro del mondo. Che consigli gli daresti per ambientarsi al meglio nei luoghi in cui si trova?
10. Immagina di dover andare a scuola nel paese di provenienza di uno dei tuoi compagni non italiani. Ti piacerebbe se il tuo compagno venisse insieme a te? In cosa potrebbe aiutarti?

6. LE SCUOLE COINVOLTE

Il progetto ha coinvolto otto classi differenti, tutte localizzate in territorio laziale. Nello specifico, hanno aderito all'iniziativa cinque classi di quarta e una di quinta di varie scuole primarie e due classi di prima di una scuola secondaria di primo grado. Tale passaggio dal grado scolastico primario a quello secondario di primo grado, si è rivelato essere un'interessante opportunità per osservare il diverso approccio degli alunni nei confronti della ricchezza linguistica che li circonda: a distinguere gli studenti più grandi è soprattutto il senso di consapevolezza circa l'importanza di conoscere le lingue. Si tratta di una presa di coscienza probabilmente ancora in fase di costruzione, ma già molto presente nella percezione di questi studenti.

Nelle diverse classi, caratterizzate tutte da una forte eterogeneità linguistica e culturale, erano presenti soprattutto bambini di seconda generazione o figli di coppie miste, che si sono dimostrati essere – al pari dei pochi casi di alunni di prima generazione che hanno partecipato alle attività – fortemente legati, il più delle volte, alla storia linguistica e culturale di origine.

I paesi di provenienza degli alunni sono stati tra i più vari: Afghanistan, Argentina, Bulgaria, Cina, Colombia, Congo, Costa D'Avorio, Egitto, Etiopia, Filippine, India, Moldavia, Nigeria, Polonia, Romania, Svezia, Tunisia e Ucraina. Nello specifico, il totale dei bambini di origine straniera che hanno partecipato a questa ricerca è stato di 34 unità.

Come verrà spiegato più avanti, in molti casi è stato necessario riadattare la proposta didattica più volte, in quanto durante la presentazione delle attività, nelle classi sono emerse altre lingue appartenenti al retroterra linguistico di questi alunni che gli insegnanti avevano trascurato di comunicare per dimenticanza o perché considerate meno importanti dato che «il papà però è italiano»³.

7. LE REAZIONI DEI BAMBINI

In questo paragrafo verranno descritti gli atteggiamenti degli alunni durante lo svolgimento delle attività di *In viaggio con Nanà*. Infatti, oltre ai risultati, per così dire “materiali”, emersi dalla proposta didattica, si sono rivelati altrettanto utili per questo lavoro di ricerca i commenti e le reazioni dei bambini.

Nella maggior parte delle classi, i bambini hanno accolto il lavoro con molto entusiasmo e interesse, raccontando ancor prima dell’inizio delle attività le loro esperienze in campo linguistico: le lingue utilizzate quando si è in casa, le lingue che si usano solo quando si torna nel paese di origine, le lingue apprese durante i viaggi, le lingue parlate dai fratelli e dalle sorelle maggiori che lavorano all’estero, le lingue che si studiano a scuola, le lingue parlate dai personaggi televisivi preferiti, le lingue considerate belle o meno belle, le lingue giudicate difficili o facili.

Inoltre, le attività non hanno rappresentato solo un mezzo per conoscere il patrimonio linguistico dei compagni, ma si è trattato più in generale di un percorso di scoperta dell’enorme varietà linguistica presente nel mondo: in una classe quinta di una scuola primaria, quando è stato chiesto ai bambini di provare a immaginare come si potrebbe far lezione se ognuno di loro parlasse una lingua diversa, una bambina ha esclamato «ma non esistono 19 lingue!».

Come già detto, a contraddistinguere gli studenti delle classi della scuola secondaria di primo grado dagli alunni della scuola primaria è un atteggiamento pragmatico nei confronti delle lingue: gli studenti delle scuole medie hanno dimostrato possedere una buona consapevolezza circa i vantaggi, sempre maggiori, che comporta l’apprendimento di nuove lingue. Già dal questionario iniziale, infatti, si può evincere un forte interesse da parte di questi studenti nell’intraprendere lo studio delle lingue in una prospettiva professionale. Per esempio, a una delle domande del questionario in cui si chiedeva allo studente di scrivere quali potrebbero essere, secondo la sua opinione, le tre lingue che Kevin⁴ dovrebbe studiare, un alunno ha risposto elencando prima tre lingue ritenute “importanti” e poi altre tre apprezzate invece per il suono musicale:

inglese, francese e tedesco perché sono importanti, ma escludendo questo fattore e pensando solo alla bellezza delle lingue, io sceglierei l’arabo, il greco e il francese perché queste tre lingue sono le mie preferite a livello musicale.

In generale, quindi, rispetto agli alunni della scuola primaria, si può osservare una maggiore attenzione da parte degli alunni affinché l’apprendimento delle lingue possa essere sfruttato anche per il loro futuro occupazionale. Le lingue non sono considerate più dagli alunni come uno strumento da osservare che desta la loro curiosità, o per lo meno non sono solo questo: gli studenti percepiscono, infatti, l’importanza che rivestono

³ Le parti di testo racchiuse tra le virgolette caporali si riferiscono a interventi fatti da insegnanti o alunni che sono stati registrati e poi trascritti su delle apposite griglie di osservazione, utilizzate per il presente studio.

⁴ Si tratta di un personaggio del fortunato film d’animazione per bambini intitolato “I Minions”, diretto da Pierre Coffin e Kyle Balda nel 2015.

le lingue all'interno di una società, sempre più interconnessa, in cui si muovono. A confermare ulteriormente questa considerazione sono stati i piccoli aneddoti e osservazioni che gli studenti hanno deciso di condividere tra le varie risposte del questionario: si racconta di voler studiare il russo, il cinese mandarino perché lingue ritenute fondamentali per aprire le porte al mondo del lavoro, oppure alcuni alunni hanno scritto di aver cominciato già da autodidatti a studiare lingue non previste dal curriculum scolastico. I ragazzi percepiscono la varietà linguistica come un'opportunità, un vantaggio per la loro formazione, ma anche più in generale per lo sviluppo della nostra società: *le parole sono il mondo* scrive uno studente in riferimento alla diversità linguistica e culturale. Questi studenti ancora in un percorso di transito verso l'età adolescenziale e l'acquisizione di una maggior consapevolezza, intuiscono già l'importanza e la necessità di doversi interfacciare sempre più spesso a culture diverse dalle proprie.

Un momento che ha confermato l'importanza di inserire all'interno del curriculum didattico attività interculturali e di valorizzazione dei patrimoni linguistici, è stato quando agli alunni di una classe quarta di una scuola primaria sono stati mostrati i vari paesi che sarebbero stati oggetto di lavoro. Le espressioni di gioia nei visi dei bambini di origine straniera sono state molto evidenti: per esempio, una bambina di origini rumene, non appena compreso che Nanà si sarebbe recata in Romania, ha subito portato le mani alla bocca esclamando «sì!». Tale reazione positiva di orgoglio e soddisfazione è emersa anche a conclusione del progetto didattico: in una classe quarta di una scuola primaria, un bambino da poco arrivato dall'Afghanistan ha riferito all'insegnante di sentirsi molto felice perché «finalmente ho insegnato qualcosa del mio Paese ai miei compagni». Ma l'entusiasmo da parte dei bambini di origine straniera sembra sia stato percepito anche dai compagni italofoni: per esempio una delle alunne del "gruppo Romania", dopo l'attività di gruppo, ha scritto un piccolo testo circa il Paese di provenienza della sua compagna in cui ha raccontato dell'entusiasmo della sua compagna nel descrivere questo luogo:

A me la Romania mi fa pensare alla campagna, ma non a una campagna qualunque ma ad una campagna piena di persone, parole e aria fresca. Un'aria di felicità, canti e tanto verde... Felicità che non ti posso descrivere perché a mio malgrado (mi piacerebbe saperne di più) non l'ho mai vista. Da come la descriveva la mia compagna (piena di entusiasmo) un giorno spero di visitarla.

Come già detto, inoltre, nella maggior parte delle classi, in cui è stata presentata la proposta didattica, erano presenti altri bambini figli di genitori con origini straniere, oltre a quelli che erano già stati segnalati dagli insegnanti. Purtroppo, non di rado, alcune situazioni di bilinguismo passano inosservate perché questi alunni, essendo nati e cresciuti in Italia sono perfettamente integrati, sia socialmente che linguisticamente, nel gruppo classe. Tuttavia, se si tiene in considerazione che «rispettare la diversità linguistica è davvero rispettare un diritto umano» (De Mauro, 2018: 117), la pratica del riconoscimento e della valorizzazione delle lingue di origine dovrebbe essere estesa a tutti gli studenti e non solo a quelle situazioni in cui la diversità linguistica viene percepita come barriera linguistica che ostacola o comunque rallenta l'inserimento del bambino (come nel caso degli alunni NAI). Non si tratta di voler marcare sulle differenze, quanto piuttosto di dare la possibilità ai bambini di condividere i propri tratti linguistici e culturali, in una prospettiva di scambio reciproco, fondamentale, tra l'altro, per favorire la sensibilizzazione linguistica e interculturale dell'intero gruppo classe.

Dare spazio alle diversità anche all'interno della scuola è infatti il primo passo verso l'incontro:

tutti gli uomini si possono, invece, incontrare, non perché tutti uguali [...] ma perché tutti sono affetti dal principio di alterità. È nell'alienità che risiede il principio dell'incontro. L'altro ci viene incontro e noi veniamo incontro agli altri come altro. Ogni incontro porta con sé il pericolo dell'alienazione e le sue straordinarie opportunità (La Cecla, 2009: 179).

Si tratta, quest'ultima, di un'esigenza che, per quello che ho potuto osservare, è percepita anche dagli stessi alunni. Infatti, l'idea di svolgere attività che includessero le lingue parlate a casa (anche se poco conosciute) è stata vissuta con entusiasmo dalla maggior parte dei bambini. Oltretutto, i capigruppo che lavoravano con lingue tipologicamente affini hanno avviato di loro iniziativa degli interessanti dibattiti in cui venivano confrontate alcune parole nelle rispettive lingue per osservare analogie e differenze: per esempio in una classe quarta di una scuola primaria, due studenti che conoscevano il moldavo e il rumeno, non senza stupore, hanno avviato un confronto prendendo atto della somiglianza delle due lingue, una somiglianza che ha permesso loro – e permetterà anche in futuro – di comunicare, anche solo per gioco, con le rispettive lingue d'origine.

Grazie all'appoggio di alcuni insegnanti che hanno preso molto seriamente il progetto, in diverse classi, il lavoro e il contributo dei bambini è andato ben oltre la consegna delle attività: in una classe quarta di una scuola primaria, per esempio, i bambini, sollecitati dall'insegnante, hanno preso le cartine geografiche presenti nella classe e, spostati i banchi, con molta disinvoltura hanno occupato il suolo dell'aula per appuntare con accuratezza alcune informazioni sui paesi appena studiati: bandiere, misurazioni geografiche, laghi, montagne, città, ecc. (Figura 1).

Figura 1. *Bambini intenti a osservare l'ubicazione geografica dei paesi oggetto di studio*

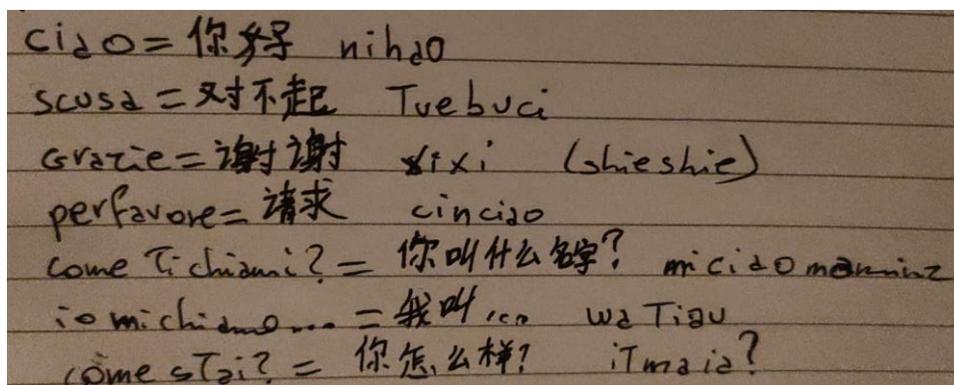


In varie classi, inoltre, è emersa in maniera evidente la necessità dei bambini di raccontare il proprio vissuto: in una classe quarta di una scuola primaria uno studente, figlio di genitori egiziani, ha manifestato un vivo interesse nel condividere la sua storia: un racconto che aveva come punto di partenza il nonno Rashid (Figura 4). Questo bambino si è rivelato particolarmente espansivo e orgoglioso nel raccontare alla classe di una terra che conosceva attraverso gli aneddoti raccontati dai genitori e di spiegare loro il significato di alcune parole arabe. Questo momento di condivisione è stato molto importante soprattutto perché i compagni non erano affatto al corrente delle origini del loro compagno, infatti dopo l'intervento del bambino, un'alunna ha esclamato: «ma come cavolo fai a sapere tutte queste cose sull'Egitto?».

Allo stesso modo, alcuni alunni neoarrivati che presentavano delle difficoltà a interagire con gli insegnanti e il resto della classe a causa di un percorso di apprendimento

della L2 portato avanti con fatica, hanno invece dimostrato molta intraprendenza, entusiasmo e interesse nell'attività di gruppo in cui dovevano assumere il ruolo di *leader*. Per esempio, in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado era presente un bambino arrivato dalla Cina, che non riusciva ancora a comunicare in italiano: si esprimeva con molta difficoltà, attraverso parole isolate. Nonostante ciò, durante l'attività di scrittura dell'episodio "Nanà in Cina", l'alunno si è mostrato molto ben disposto a insegnare ai suoi compagni parole ed elementi culturali del suo Paese di origine (Figura 2). A conferma di ciò, una studentessa nel questionario di controllo ha scritto che dal suo amico cinese ha imparato che in Cina si parlano tanti dialetti diversi. Inoltre, sempre nel questionario di controllo, alla domanda libera in cui viene richiesto di disegnare il proprio corpo avvolto da diverse parole, gli studenti che avevano lavorato nel gruppo "Cina" hanno riportato alcuni caratteri cinesi.

Figura 2. *Nanà in Cina*



Come già rilevato in precedenza, il momento di *feedback* a conclusione dell'attività di gruppo si è rivelato fondamentale per avviare dei momenti di confronto e scambio tra gli alunni. In una classe quarta di una scuola primaria, per esempio, i bambini attraverso la metodologia del *circle time* sono stati stimolati ad avviare dei momenti di riflessioni a partire da alcuni temi di natura interculturale proposti dai docenti. In tal modo, gli studenti avevano modo di guardarsi, di confrontarsi e di avviare un dibattito senza dover per forza alzare la mano.

I bambini hanno riflettuto circa il significato di alcuni concetti come "stereotipo" e "pregiudizio":

ci sono io che sono italiano e poi ci sta Lara⁵ che è di un'altra... E Mohammed che è di un'altra religione, magari io faccio delle cose diverse da lui perché siamo di due culture diverse; quindi, magari quello che per lui è normale fare per me è un po' strano, però anche le cose che faccio io per lui sono strane mi sa...

Gli studenti, inoltre, hanno ragionato circa i vantaggi che può comportare conoscere più di una lingua:

Claudia potresti parlare con me in rumeno, con Valeria in rumeno e con Gabriel in rumeno!

⁵ I nomi degli alunni riportati all'interno del presente articolo non corrispondono ai nomi reali.

Tale vantaggio è stato percepito dai bambini secondo una modalità reciproca: sia l'apprendimento dell'italiano che delle lingue *altre* possono favorire l'incontro e lo scambio:

MAESTRA: ma secondo voi, il fatto che in questa classe si parlino altre lingue oltre all'italiano è qualcosa di importante?

ALUNNO: buona, perché così si imparano parole di altre lingue.

ALUNNA: oppure se conosci una bambina straniera, impari quella lingua e ci puoi parlare.

ALUNNA: piano piano l'aiuti anche a imparare qualche parola di italiano e tu impari qualche parola della sua lingua e si fa prima a comunicare.

ALUNNO CON ORIGINI AFGHANE: come la mia mamma che sta imparando a parlare l'italiano!

Alcuni bambini hanno riflettuto anche in merito al proprio repertorio linguistico:

ALUNNO CON ORIGINI RUMENE: io che sono rumeno parlo l'italiano molto bene, però sto perdendo il rumeno e mi dispiace tanto, le parole le so, ma certe non me le ricordo più.

Ugualmente importanti sono stati i momenti di riflessione circa le pratiche culturali in ambito familiare durante i quali, soprattutto i bambini provenienti dalla Romania, si sono confrontati con le ricette tipiche del loro Paese.

Ovviamente si sono presentati anche alcune situazioni di bambini che non erano a conoscenza del loro patrimonio linguistico e culturale. In questi casi è stato necessario riadattare in parte gli obiettivi della ricerca, impostando un lavoro di scoperta e riscoperta delle radici linguistico-culturali di questi studenti. Tale lavoro ha visto la collaborazione di tutti i bambini, i quali – grazie all'ausilio delle tecnologie multimediali – hanno provato a scrivere, a pronunciare qualche parola e a immaginare le avventure di Nanà in quei luoghi.

Allo stesso modo, si è ritenuto fondamentale mantenere un atteggiamento di rispetto, delicatezza e cura nei confronti dei pochi studenti che hanno manifestato reazioni di disagio o chiusura nel condividere il proprio patrimonio linguistico e culturale. L'obiettivo della proposta, infatti, era quello di presentare ai bambini – attraverso le attività di *In viaggio con Nanà* – degli input, strumenti per offrire loro la possibilità di raccontarsi, di poter condividere parole, racconti, usanze con i propri compagni, facendo molta attenzione però a non etichettare in maniera limitante, a non attribuire alle varie nazionalità presenti nella classe degli stereotipi stigmatizzanti. Il rischio, infatti, è quello di cadere in atteggiamenti che l'antropologo Fabio Dei definisce sintomi di un «multiculturalismo ingenuo» che si presentano ogniqualvolta si cerca di marcare in maniera netta le differenze tra i bambini:

Noi siamo bianchi e loro neri, noi cattolici e loro musulmani, noi mangiamo i tortellini e loro il cuscus, noi abbiamo il Natale e loro il ramadan, e così via. È una prospettiva che nel migliore dei casi porta all'atteggiamento politicamente corretto: quello che mi impone di essere empatico e di esentarmi da giudizi negativi sull'altro, perché proprio questa è la prova della mia superiore civiltà (Dei, 2021: 40).

Educazione plurilingue e interculturale vuol dire, dunque, stimolare l'apertura e la sensibilità verso la diversità, verso la riflessione metalinguistica, verso il confronto tra mondi linguistici e culturali geograficamente distanti, ma sempre più vicini all'interno della nostra

società, a causa dei costanti flussi migratori. *Educazione plurilingue e interculturale* non vuol dire, invece, tracciare con fermezza il percorso identitario di ogni studente. L'identità, infatti, è una questione di scelte, un fenomeno sociale, che può far scaturire nell'individuo dei forti sentimenti di appartenenza. I bambini provenienti da contesti migratori spesso vivono sospesi tra due mondi e lo stesso concetto di identità assume dunque dei contorni sfumati: al pari delle frontiere, luoghi che possono essere attraversati da culture diverse.

8. I RISULTATI DELLE ATTIVITÀ

Attraverso il materiale raccolto nelle otto classi è stato possibile procedere con un'analisi qualitativa dalla quale sono emerse alcune considerazioni circa il vissuto linguistico e culturale dei bambini con *background* migratorio, talvolta percepito dagli stessi studenti (ma non solo) come ostacolo, talvolta come motivo di orgoglio da condividere con insegnanti e compagni. Allo stesso tempo, dai lavori prodotti dai bambini è stato possibile osservare il grado di partecipazione, di interesse e di consapevolezza degli alunni italofoni circa le varietà linguistiche presenti nelle diverse classi. Dalle risposte scaturite dai questionari (sia quello iniziale che quello finale), dai testi e disegni prodotti sulla base delle attività della proposta didattica sono emersi degli elementi ricorrenti e significativi. Tali elementi poi sono stati raggruppati in argomenti tematici, che verranno illustrati qui di seguito.

8.1. Cosa pensano i bambini delle lingue e della diversità linguistica

In generale, la varietà linguistica viene vissuta dagli studenti con molto entusiasmo. Per esempio, gli alunni hanno dimostrato un forte interesse verso l'apprendimento linguistico, e, in alcuni casi, si sono rivelati molto attenti circa i vantaggi che comporta lo studio delle lingue straniere: un'alunna di una scuola secondaria di primo grado, alla domanda "Ti piacerebbe se nella tua scuola si insegnassero tante lingue diverse?" ha risposto *sì mi piacerebbe perché così ampliamo la nostra cultura linguistica*; altri studenti invece hanno specificato di voler imparare lingue diverse per poter viaggiare e lavorare all'estero. Tuttavia, non sono mancati casi di bambini, anche bilingui, che hanno scritto che preferirebbero limitarsi allo studio delle lingue già previste dal curriculum scolastico per paura di confondersi o perché considerano l'apprendimento linguistico un percorso eccessivamente impegnativo.

Inoltre, dalla domanda "Cosa sono per te le lingue? A cosa servono?" sono emerse diverse risposte che mettono in luce il ruolo significativo che le lingue ricoprono all'interno dell'immaginario dei bambini:

Per me le lingue sono un'opportunità per scoprire cose nuove, posti nuovi e nuovi gusti.

(Scuola primaria, classe quarta)

Le lingue sono il mondo per tutti.

(Scuola primaria, classe quarta)

Per me le lingue sono un mondo magico e servono a comunicare con le persone straniere.

(Scuola primaria, classe quinta)

Le lingue servono per la vita, sono fondamentali e sono per me un modo per aprire la mente, cioè ragionare in un altro modo...

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

Le lingue per me sono dei linguaggi universali riescono a farti comunicare con tantissime persone e a metterti in contatto con l'intera comunità, uno scambio di culture, le loro idee, le loro tradizioni ecc. Quando sai bene una lingua puoi liberamente comunicare e questo è molto bello.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

Per me le lingue sono delle parole che se te non le conosci ti incuriosiscono molto, poi servono soprattutto per viaggiare e scoprire nuovi posti.

(Scuola primaria, classe quinta)

Gli studenti hanno poi dimostrato che la diversità linguistica può essere avvertita come un elemento vantaggioso che porta a un arricchimento reciproco: dalla domanda “Ti ricordi di Mariam e Nanook? Immagina se un giorno decidessero di incontrarsi, cosa succederebbe? Cosa farebbero?” sono emerse molte risposte significative:

Si abbraccerebbero e si dicono delle parole di origine diversa.

(Scuola primaria, classe quarta)

Si scambierebbero la lingua e le loro conoscenze.

(Scuola primaria, classe quarta)

Cercherebbero di parlare e di conoscersi anche se non parlano la stessa lingua.

(Scuola primaria, classe quarta)

Proverebbero a comunicarsi.

(Scuola primaria, classe quarta)

Potrebbero insegnarsi le loro lingue così Mariam impara la lingua di Nanook e Nanook impara la lingua di Mariam.

(Scuola primaria, classe quarta)

Siccome non parlano la stessa lingua comunicano a gesti, come faccio io con i miei cugini tedeschi, e si presentano.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

La diversità linguistica, inoltre, non solo è accolta, ma è anche ricercata dai bambini stessi proprio perché stimolati ancora dal senso di meraviglia verso ciò che è nuovo, un sentimento intrinseco nella natura del bambino. Per esempio, tra le lingue che dovrebbe studiare Kevin (il già citato personaggio dei Minions), secondo un alunno italofono di una scuola primaria, che ha per compagno un bambino di origini egiziane, *vi è l'arabo perché è molto bello sembra una poesia, per esempio in arabo dire “io vado a letto” sembra una poesia.*

8.2. *Quando le lingue diventano il nemico*

Da alcune risposte emerse dai questionari compilati dai bambini di origine straniera è emerso che la pluralità linguistica che li contraddistingue non sempre è vissuta serenamente da questi alunni. Per esempio, l'alunno cinese, di cui si è già parlato in precedenza, alla domanda “cosa sono per te le lingue e a cosa servono?” ha risposto *servono a poco*. Allo stesso modo, molto significative sono state alcune risposte riportate da una bambina ucraina, di otto anni, giunta in Italia da un paio di mesi. La studentessa, con una

mente brillante a detta degli insegnanti dell'istituto scolastico di provenienza, era però costretta a frequentare le lezioni nella sua nuova scuola con l'ausilio di Google Traduttore, in quanto, al momento in cui è stata svolta la ricerca, non vi erano risorse di alcun tipo per facilitare e supportare l'apprendimento scolastico dell'alunna. La studentessa, dunque, ha dovuto compilare il questionario con l'ausilio di Google Traduttore perché ancora non in grado di esprimersi in italiano. Come già detto, l'isolamento linguistico vissuto da questa alunna è emerso anche dai risultati delle attività: per esempio, alla domanda “[...] Immagina che uno dei Minions decida di imparare l'italiano. Credi che sarebbe semplice o difficile per lui?”, l'alunna ha risposto: *penso che sarà difficile per lui perché è difficile trovare qualcuno che possa aiutare. Abbiamo bisogno di un insegnante che conosca tutte le lingue*. Questi commenti sembrerebbero rappresentativi delle difficoltà percepite dall'alunna nei confronti dell'apprendimento dell'italiano come L2; soprattutto se si tiene in considerazione che non erano previsti strumenti concreti per la sua integrazione linguistica.

Molto emblematica anche la risposta di un alunno neoarrivato dall'Argentina, inserito da poco in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado. Questo studente, alla domanda “Ti ricordi di Mariam e Nanook? Immagina se un giorno decidessero di incontrarsi, cosa succederebbe? Cosa farebbero?” ha risposto *credo che succederebbe che fanno nemico se non parlano la stessa lingua*. Tale commento mostra come la lingua, per alcuni studenti, può essere intesa come un elemento che separa e che può causare relazioni di conflitto.

A volte sembrerebbe, inoltre, che alcuni alunni vogliano prendere distanza dalla lingua di origine: alla domanda “Immagina di non poter più parlare italiano per un giorno intero, cosa faresti per poter comunicare con la tua famiglia e i tuoi amici? Una studentessa di una classe prima di una scuola secondaria di primo grado ha risposto: *comunicherei con i gesti. Mio padre è americano, ma nonostante tutto non sono in grado di dire tante cose in inglese e, con quel poco che so, non vorrei comunque usare quella lingua*.

8.3 *Le lingue possono unire e favorire l'integrazione quando legittimate tutte come pari*

Dal materiale raccolto è risultato evidente, in alcuni casi, il desiderio di questi bambini affinché venga riconosciuto alle loro lingue di origine uno spazio di espressione e un ruolo di maggior rilievo: un numero rilevante di bambini con *background* migratorio, per esempio, all'interno del questionario – in risposta alla domanda che chiedeva agli alunni di scegliere tre lingue che vorrebbero fossero studiate a scuola – ha menzionato anche la propria lingua di origine. Un bambino con origini ivoriane, anche se non sembrava conoscere il francese, ha scritto sul questionario che vorrebbe che Kevin studiasse questa lingua perché *quando [Kevin] con i suoi fratelli va in giro per il mondo può parlare in francese in tutta l'Africa*.

Molto significativa è stata anche la risposta di un'alunna italoфона di una scuola secondaria di primo grado che alla domanda “Quante lingue conosci?” ha risposto spiegando l'importanza che ha per lei la sua lingua materna, dunque l'italiano:

so che al mondo esistono diverse lingue ma quella italiana per me è importante. Essa mi è stata insegnata dai miei genitori, quando ero molto piccola. Ancora oggi la studio per comprendere le sottigliezze della grammatica.

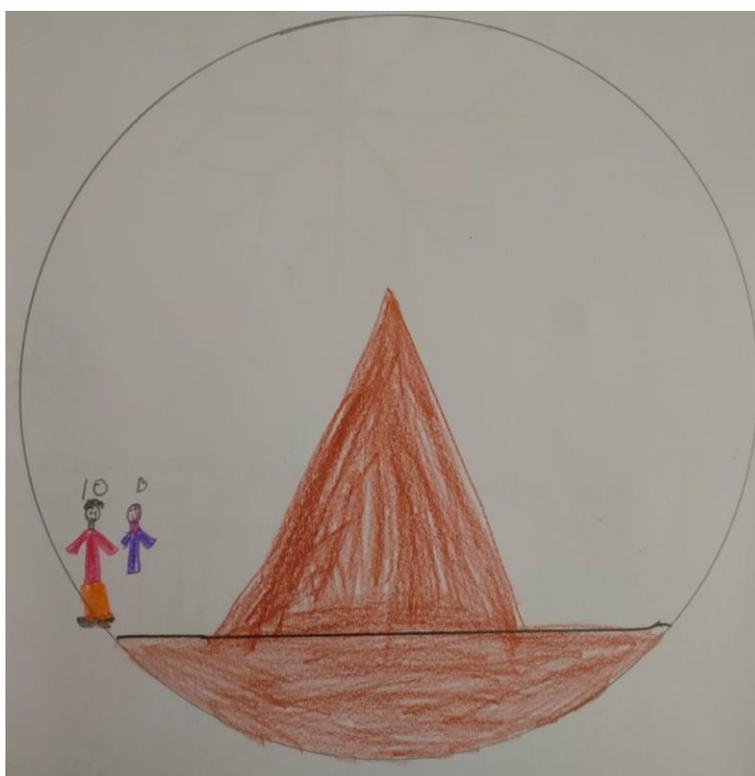
Un bambino di origini egiziane, nell'attività che richiedeva di associare le lingue a un'immagine, un colore o un sapore, ha scelto di scrivere una poesia, che dimostra da un lato l'importanza della sua terra quale luogo-rifugio, e dall'altro anche una precoce

consapevolezza circa il fatto che l'uso delle lingue *altre* può avvicinare le persone di nazionalità diverse:

L'Egitto / mi fa / sentire / sicuro / dalle persone / che vanno / d'accordo e / dalla loro / gentilezza con gli / altri / ma soprattutto / riuscire ad imparare / la scrittura / e pure come parlare / rende felici / le persone / specialmente / di un'altra lingua.

Tale considerazione della lingua quale strumento ponte si può riscontrare nei lavori di vari bambini: per esempio, uno studente che aveva collaborato insieme a questo alunno di origini egiziane per l'elaborazione del racconto "Nanà in Egitto", successivamente, durante l'attività creativa di associazione lingua-immagine, ha disegnato sé stesso e il suo compagno insieme mentre visitano le piramidi in Egitto (Figura 3):

Figura 3. *Io e B. in Egitto*



Inoltre, alla domanda "Immagina di dover andare a scuola nel paese di provenienza di uno dei tuoi compagni non italiani. Ti piacerebbe se il tuo compagno venisse insieme a te? In cosa potrebbe aiutarti?", molti studenti evidenziano l'importanza di avere accanto qualcuno che conosca la lingua come elemento necessario per favorire il percorso di integrazione:

sì, mi farebbe molto piacere perché in questo modo non mi sentirei troppo diversa e troppo esclusa. Mi aiuterebbe tantissimo con la lingua e mi potrebbe spiegare qualche loro tradizione per arricchire le mie conoscenze e per ambientarmi meglio.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

Mi piacerebbe se il mio compagno venisse con me perché visto che lui conosce la lingua sicuro mi potrebbe aiutare a stringere amicizia e capire le differenze dal mio paese.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

8.4. *Quando la lingua è casa*

Non sono stati pochi i bambini di origine straniera che, soprattutto durante l'attività di associazione lingua-immagine, hanno rappresentato la loro L1 con immagini o parole legate a un contesto familiare, a dimostrazione che le lingue materne in questi bambini occupano uno spazio importante nella loro sfera emotiva.

Per esempio, come già accennato, un bambino di origine egiziana ha disegnato il nonno Rashid (Figura 4) perché, come ha anche spiegato a voce alla classe, per lui la sua storia linguistica inizia con il ricordo del nonno rimasto a vivere in Egitto.

Figura 4. *Nonno Rashdy*



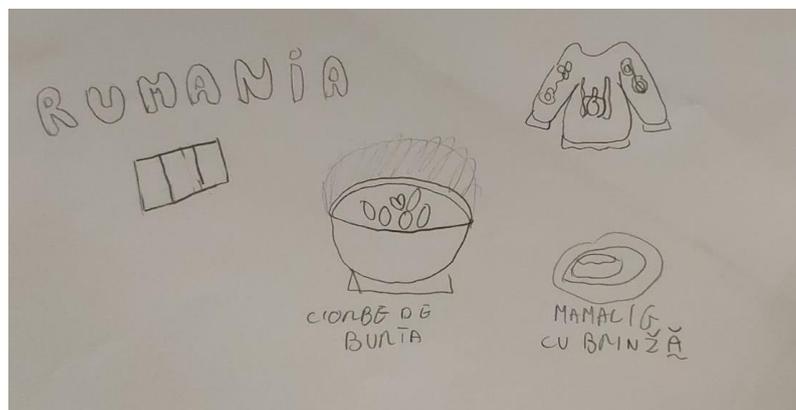
Allo stesso modo, un bambino di origini ucraine ha rappresentato la sua casa in Ucraina (completa di amici e cane) dove si reca tutte le estati con i genitori (Figura 5).

Figura 5. *La mia casa*



E ancora, una bambina figlia di genitori rumeni rappresenta i piatti tipici del suo Paese di provenienza (Figura 6) che «spesso cucina mamma a casa» per poi confrontarsi con il suo compagno, anche lui figlio di genitori rumeni circa la ricetta di un dolce, mentre un'altra bambina con origini polacche scrive: *Polonia ci saluta tutti. Parte della famiglia.*

Figura 6. *Ricette della cucina rumena*



Uno studente proveniente dall'India raffigura, invece, il ristorante indiano in cui lavora la sua famiglia (Figura 7).

Figura 7. *Ristorante indiano*



Mentre una bambina, figlia di padre polacco, suggerisce ai suoi compagni di gruppo di riportare, nell'episodio di Nanà in Polonia, i dettagli di una favola ambientata nel castello di Malbork che era solito raccontarle il papà (Figura 8):

A Malbork si trova un castello in mezzo alla pianura. La leggenda narra che nei sotterranei c'era un drago perché il re e la regina non potevano avere eredi: chi fosse riuscito a uccidere il drago sarebbe diventato l'erede. In molti ci

provarono, ma solo il pastore con un astuto stratagemma ci riuscì. Che storia affascinante... a Nanà è piaciuta un sacco!

Figura 8. *Nanà e il castello di Malbork*



Ma la lingua materna può rappresentare anche uno spazio di conforto, un luogo in cui sentirsi liberi di esprimere le proprie emozioni: un bambino figlio di genitori colombiani nell'attività creativa, che chiedeva agli alunni di associare la lingua a un'immagine, un suono, un colore ecc., ha disegnato delle note musicali spiegando che *lo spagnolo per me rappresenta la musica che quando sto da solo mi rende più allegro*.

8.5. *Se io parlassi la tua lingua e se tu la mia...*

Prima di giudicare un uomo cammina per tre lune nelle sue scarpe.

Così recita un proverbio indiano per sottolineare l'importanza che riveste la capacità di porsi nelle situazioni altrui, quale elemento fondamentale per comprendere e conoscere chi si ha davanti. Si tratta della capacità di essere empatici, una delle *life skills* promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (1994) per tutelare il benessere dei bambini e delle giovani generazioni e per facilitare il loro inserimento nella società. L'empatia, inoltre, come già detto, appare ancor più fondamentale quando si parla di attività di educazione plurilingue e interculturale, in quanto è

La capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche nelle situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i «diversi»; questo può migliorare le interazioni sociali, ad esempio in situazioni di differenze culturali o etniche.

Effettivamente tale abilità è emersa in maniera molto evidente attraverso i commenti e le reazioni dei bambini durante le attività della proposta didattica, ed è stata confermata, in un secondo momento, anche sulla base del materiale raccolto. Per esempio, un alunno italofono di una quarta elementare, che aveva lavorato precedentemente (per l'elaborazione dell'episodio di Nanà) insieme al suo compagno di origine ucraine, durante l'attività creativa di associazione lingua-immagine, dopo aver disegnato un carrarmato, ha gettato il suo disegno ed è scoppiato in lacrime. Il motivo di questa tristezza improvvisa è stato spiegato con queste parole dal bambino: «ho paura di aver offeso Marko». Certamente è abbastanza plausibile una reazione del genere a causa dei drammatici fatti che stanno coinvolgendo l'Ucraina. Le notizie della guerra inevitabilmente sono diventate delle presenze gravose anche nei pensieri dei bambini; tuttavia, questo sentimento di vicinanza verso i propri compagni non ha coinvolto solo i bambini di questa classe. Anzi, dalla ricerca si può apprezzare spontaneità e delicatezza da parte di vari studenti italiani nel prendersi cura dei loro compagni (soprattutto nei confronti di chi ancora non era in grado di esprimersi in lingua italiana) e nel riuscire a immedesimarsi nelle difficoltà dei loro amici con *background* migratorio.

Questo atteggiamento di empatia è stato confermato anche dalle risposte dei bambini al questionario. Alla domanda “Se tu avessi il superpotere di poter conoscere tutte le lingue del mondo, come lo utilizzeresti?” molti alunni hanno risposto mostrando un sentimento di comprensione nei confronti di chi può avere delle difficoltà nell'uso della lingua:

Per parlare con persone che non riescono a parlare bene l'italiano e che conosco.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

[...] mi piacerebbe aiutare anche gli altri. Sarebbe bello mettersi a disposizione di tutti.

(Scuola secondaria di primo grado, classe prima)

Lo userei per capire tutti e aiutare altre persone in difficoltà con la lingua.

(Scuola primaria, classe quinta)

Io se avessi un superpotere lo utilizzerò per capire gli altri bambini sconosciuti.

(Scuola primaria, classe quarta)

Io lo utilizzerai per salvare la gente e per farli conoscere uno con l'altro parlando lingue diverse.

(Scuola primaria, classe quarta)

Inoltre, le difficoltà degli studenti neoarrivati non passano inosservate dai compagni. Un'alunna, a proposito del suo compagno neoarrivato dalla Cina, alla domanda “Ti piacerebbe se nella tua scuola si insegnassero tante lingue diverse? Perché? Se però potessi sceglierne solo tre, quali sceglieresti?” risponde che una delle lingue che vorrebbe studiare è il cinese perché in questo modo potrebbe includere il suo compagno. Ma l'atteggiamento di cura nei confronti del compagno cinese non è stato un caso isolato: un'altra alunna alla domanda “Quante lingue pensi che conoscano i tuoi compagni di classe? Fai qualche esempio” ha risposto *il cinese, ho un compagno cinese [...] viene dalla Cina e abita in Italia da poco. Mi piacerebbe aiutarlo a comunicare.*

A mettersi nella pelle altrui, in alcuni casi, sono anche gli alunni di origine straniera: ai bambini è stato chiesto di provare a immaginare che cosa succederebbe se dovessero frequentare la scuola in uno dei paesi di provenienza dei loro compagni. In una quarta

elementare, un alunno di origini afghane e la sua compagna, figlia di genitori romeni, rispondono rispettivamente in questo modo:

io a loro li potrò portare nella scuola afghana e li aiuterei a parlare.

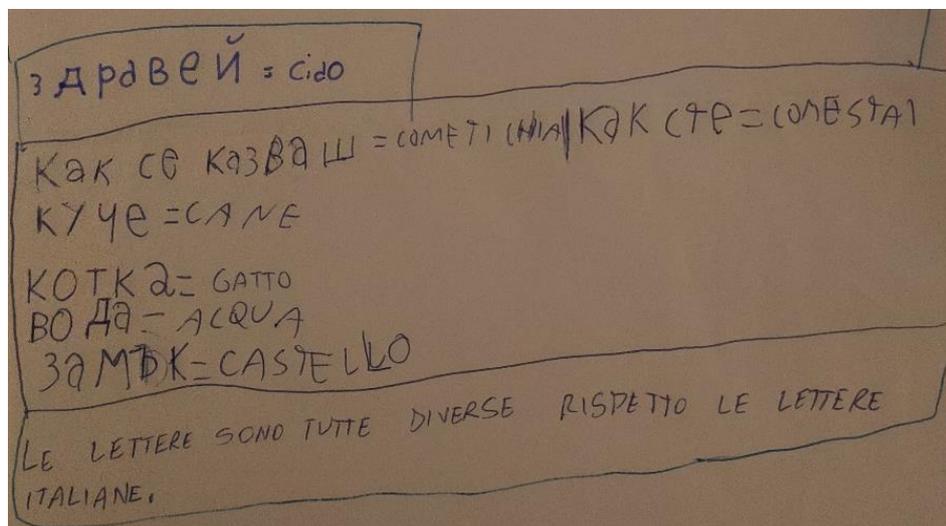
io aiuterei i miei amici a fare le verifiche perché se devono leggere una domanda io gli dico il significato.

8.6. *Le parole imparate da Nanà durante i suoi viaggi*

Non di rado i bambini hanno chiesto il sostegno delle insegnanti per riportare nei loro racconti alcune parole straniere delle lingue parlate nei paesi visitati da Nanà. Dunque, il lavoro ha visto la collaborazione di tutti, adulti e bambini, nella ricerca di vocaboli ed espressioni nelle varie lingue oggetto di riflessione. Ciò ha portato, in alcuni casi, a una riflessione metalinguistica in quanto i bambini stessi hanno avviato confronti tra forme e fonemi di lingue familiari.

In altre occasioni, invece, gli alunni conoscevano molto bene la lingua straniera, ma non nella sua forma scritta: per questo, hanno chiesto aiuto alle maestre per cercare attraverso Internet alcune parole, in modo tale da poterle copiare sul quaderno. È il caso di un bambino proveniente dalla Bulgaria che, insieme al suo gruppo, ha potuto trascrivere, attraverso l'ausilio del traduttore, le parole da lui conosciute secondo l'alfabeto cirillico (Figura 9).

Figura 9. *Nanà in Bulgaria*



Anche il gruppo “Cina” in una scuola secondaria di primo grado ha riportato i caratteri cinesi nel proprio racconto, grazie all’aiuto del compagno neoarrivato dalla Cina che, finalmente, nonostante le grandi difficoltà di letto-scrittura in italiano, ha potuto eseguire con facilità e soddisfazione un’attività didattica legata alla scrittura nella sua lingua materna (Figura 2).

Ad ogni modo, diversi studenti hanno riportato termini legati non solo al lessico utile per presentarsi, come richiedeva la consegna dell’attività, ma anche parole di altro genere come *cane, gatto, Babbo Natale, mamma, capelli, libri, mascherina, bicchiere* ecc.

8.7. Cosa è cambiato dal questionario in entrata a quello di controllo?

Come già detto, tale contributo non si proponeva di rilevare delle differenze considerevoli, in quanto le attività, nella maggior parte delle classi, si sono svolte in una sola giornata. Tuttavia, vi sono stati alcuni importanti cambiamenti che vale la pena menzionare: innanzitutto, i bambini hanno imparato a denominare correttamente le lingue dei compagni. E questo, per quanto banale, è un passo fondamentale nel percorso di valorizzazione e rispetto per le lingue altrui. Tale dato è emerso sulla base della domanda “Quali sono le lingue che parlano i tuoi compagni? Fai qualche esempio”. Questo quesito era stato sottoposto ai bambini anche nella fase iniziale della proposta didattica, prima dell’inizio dell’attività di gruppo. Se da un lato i bambini erano moderatamente informati circa la provenienza dei compagni anche prima dello svolgimento delle attività interculturali, è pur vero che dalle risposte del primo questionario si evince, in ogni caso, una scarsa consapevolezza circa la denominazione delle varietà linguistiche presenti in classe: molti alunni hanno scritto che i loro compagni parlano “l’africano” o “il cinese” (in riferimento alle compagne di origini filippine). Oltretutto, a essere riconosciute e correttamente denominate erano soprattutto le lingue dei bambini neoarrivati: in questi casi, infatti, il retroterra linguistico del bambino era più evidente, a causa delle difficoltà di questi alunni nell’esprimersi in italiano (soprattutto nei casi, già citati, della studentessa ucraina e dello studente cinese). Dopo l’attività di gruppo, grazie alla quale i bambini hanno avuto la possibilità di interfacciarsi alle lingue *altre*, gli alunni hanno acquisito una maggiore consapevolezza dei diversi codici linguistici parlati dai compagni: per esempio, molti studenti di una scuola primaria, nel questionario finale, hanno scritto che le lingue parlate dalle loro compagne di origine etiope e nigeriana sono l’amarico e l’igbo, informazioni che inizialmente erano ignorate da tutta la classe. Perdi più, in una delle domande che chiedeva ai bambini di disegnarsi avvolti in un mare di parole, molti studenti hanno riportato alcuni termini (soprattutto i saluti) che avevano imparato durante l’attività di gruppo (Figura 10 e Figura 11).

Figura 10. *L’immersione nel mare di parole*

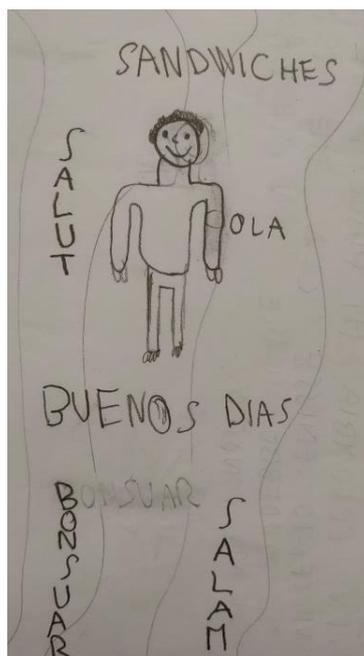
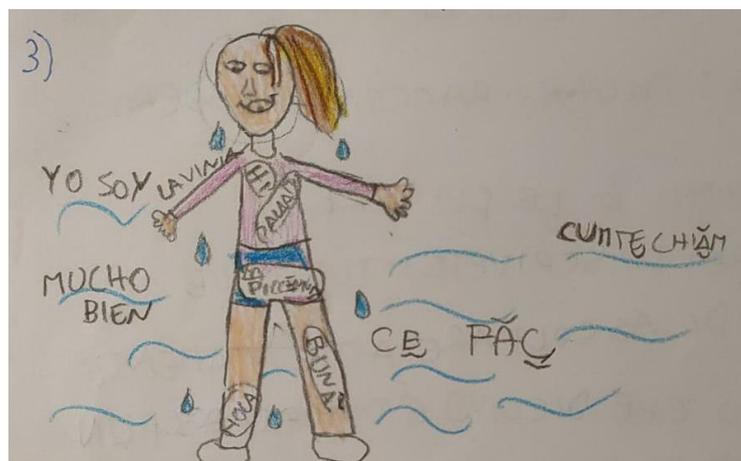


Figura 11. *L'immersione nel mare di parole*



Un altro dato importante che è emerso dopo le attività di valorizzazione linguistica è stato l'interesse e la curiosità dei bambini verso la pluralità linguistica presente in classe: nei questionari di controllo alla domanda “Ti piacerebbe se nella tua scuola si insegnassero tante lingue diverse? Perché? Se però potessi sceglierne solo tre, quali sceglieresti?” un gran numero di bambini italofoeni ha scritto che – se fosse possibile studiare altre lingue, oltre a quelle previste dal curriculum scolastico – sceglierebbe le lingue dei compagni: nello specifico di 113 bambini italofoeni, 40 hanno espresso il desiderio di studiare la lingua parlata dai loro compagni (quindi il 35,39%). Tali risposte non devono essere intese necessariamente come un'intenzione concreta da parte dei bambini di intraprendere lo studio di queste lingue, in quanto gli alunni erano ancora molto piccoli, dunque, il contatto verso le varietà linguistiche si basa ancora, per lo più, su un'ottica ludica. Tuttavia, ciò che emerge da queste risposte può essere inteso come un primo passo verso un percorso di “risveglio” della curiosità degli alunni nei confronti della pluralità linguistica che li circonda. Inoltre, un numero rilevante di bambini di origine straniera alla stessa domanda ha risposto includendo anche la lingua parlata a casa. Nello specifico, su un totale di 34 bambini provenienti da contesti migratori 11 alunni (cioè il 32,35%) hanno riportato nella risposta anche le lingue di origine.

Alcune domande, come già detto, erano finalizzate a osservare se vi fosse, dopo le attività proposte alla classe, un maggior desiderio di integrazione da parte dei bambini di origine straniera e di accoglienza da parte dei bambini italiani. Tuttavia, le risposte hanno confermato ciò che era, in parte, evidente già prima dell'inizio delle attività: tranne qualche caso isolato, sembrerebbe che i bambini di origini straniere siano stati accettati e accolti dal gruppo classe molto serenamente e che, soprattutto, la diversità linguistica e culturale non venga avvertita come un ostacolo per l'incontro con l'altro. In tal senso, alla domanda “Ti ricordi di Mariam e Nanook? Immagina se un giorno decidessero di incontrarsi, cosa succederebbe? Cosa farebbero?” tutti i bambini hanno risposto piuttosto positivamente (cfr. § 8.1 e le seguenti altre risposte):

Potrebbe succedere che Mariam vuole vedere il polo Nord e invece Nanook il deserto
(Scuola primaria, classe quinta)

Mariam e Nanook diventerebbero amici e giocherebbero insieme
(Scuola primaria, classe quinta)

Secondo me si conoscerebbero meglio e si raccontano il proprio modo di vivere

(Scuola primaria, classe quinta)

Si scambierebbero i posti

(Scuola primaria, classe quarta)

Si sposano e fanno un figlio

(Scuola primaria, classe quarta)

Secondo me giocherebbero a fare il mimo

(Scuola primaria classe quarta)

Anche nel caso della domanda “Immagina di dover andare a scuola nel paese di provenienza di uno dei tuoi compagni non italiani. Ti piacerebbe se il tuo compagno venisse insieme a te? In cosa potrebbe aiutarti?” dalle risposte è emerso che i bambini sarebbero tutti piuttosto felici di poter condividere l’esperienza con il loro compagno di origini straniere (cfr. § 8.3).

Nel questionario iniziale non sono stati rari i casi in cui gli studenti attraverso la domanda “Cosa sono per te le lingue? A cosa servono?” hanno mostrato avere una concezione linguistico-centrica dell’italiano per cui le altre lingue sono parole diverse dall’italiano. Nel questionario di controllo, invece, alla domanda “Prova a immaginare: nella tua classe, nessuno parla italiano e ognuno parla una lingua diversa. Secondo te, come si potrebbe fare lezione?” i bambini hanno dimostrato, attraverso il suggerimento di varie soluzioni (inventare una lingua, usare i gesti, disegnare, insegnare una lingua per tutti), che è possibile fare lezione anche senza l’uso dell’italiano.

9. RIFLESSIONI FINALI

Il progetto qui presentato ha lasciato la possibilità ai bambini provenienti da contesti migratori di rendere visibile il loro retroterra linguistico, incoraggiandoli ad assumere il ruolo di protagonisti.

Come si è potuto dimostrare, progetti di questo genere divengono al giorno d’oggi sempre più necessari: nonostante, infatti, vi sia una grande tradizione di studi circa i modelli e gli strumenti più adatti per favorire l’integrazione linguistica del bambino – un’integrazione che, si ribadisce nuovamente, deve prevedere accanto all’insegnamento della lingua italiana anche la valorizzazione della lingua d’origine dell’alunno – non sempre queste indicazioni vengono adottate dalle scuole. Eppure, gli studi in questo campo, e in parte anche i risultati emersi dalla proposta *In viaggio con Nanà*, dimostrano chiaramente l’importanza di abituare gli alunni, sin da piccoli, ad accogliere l’altro: il neoplurilinguismo, il repertorio linguistico intrecciato delle famiglie immigrate, il bilinguismo e il biculturalismo dei “nuovi italiani” sospesi tra due mondi e due culture sono tutti fenomeni sempre più presenti all’interno delle società moderne, che necessitano del giusto spazio per poter essere accolti e per poter diventare un vantaggio per l’intera comunità.

L’educazione plurilingue e interculturale, oltre a stimolare la sensibilità del bambino ai fenomeni linguistici e all’incontro tra culture, offre alle nuove generazioni riflessioni e strumenti per imparare a osservare e a convivere con l’intreccio di nazionalità, culture, storie, lingue che i flussi migratori portano ogni giorno nel nostro Paese. Tuttavia, in molti istituti scolastici in cui si cerca, almeno teoricamente, di porre un’attenzione maggiore verso i temi legati all’integrazione linguistica ancora vige il paradigma linguistico-culturale secondo cui la lingua è una: quella che si parla a scuola, la lingua della maggioranza. Le

altre lingue sono ritenute importanti, sì, ma sempre al di fuori del contesto scolastico. Eppure, dagli studi teorici qui richiamati e dai risultati della proposta didattica è evidente l'importanza della lingua madre per lo sviluppo psicoaffettivo, socio-relazionale e linguistico del bambino: è doveroso dunque che gli istituti scolastici – quali luoghi deputati allo sviluppo del pensiero critico e alla crescita intellettuale degli alunni – forniscano strumenti e ragioni ai bambini e al loro nucleo familiare per poter prendere atto della propria condizione di bilinguismo e per poter percepire la lingua materna, al pari delle lingue *altre*, un vantaggio per sé stessi e per la collettività.

Dai risultati emersi durante questo percorso appare evidente che la chiave centrale per portare nelle classi programmi interculturali e di valorizzazione plurilingue efficaci sia quella di abituare gli insegnanti a costruire un ponte tra la lingua del paese di accoglienza e le lingue dei bambini stranieri. Il ponte, infatti, rappresenta un collegamento tra mondi lontani che possiede però diverse sfaccettature, talvolta anche in contrapposizione: «unisce e al tempo stesso divide, è stabile, apparentemente, ma anche fragile e pericoloso» (Ongini, 2019: 60). Tale figura architettonica, dunque, mostra concretamente quali sono i vantaggi e gli svantaggi dei programmi di un'educazione plurilingue e interculturale. Esiste un confine labile che, se attraversato, può portare al rischio di un'interculturalità rigida: una categorizzazione forzata che costringe il bambino a scegliere tra i patrimoni culturali di cui è portatore.

Proprio per questo è importante la formazione continua degli insegnanti: questi devono acquisire capacità per far emergere le lingue di origine dei bambini proponendo attività che stimolino gli studenti al confronto e alla voglia di raccontarsi; come è accaduto con il bambino di origini afgane che, dopo la proposta didattica *In viaggio con Nanà*, ha riferito alla maestra di sentirsi felice perché aveva potuto insegnare ai suoi compagni parole e aneddoti del suo Paese. Quando però il plurilinguismo e il multiculturalismo vengono proposti secondo delle modalità ingenua che si ostinano a presentare le lingue e le culture *altre* attraverso dei racconti stereotipati che non riflettono il vissuto di questi bambini, in tal modo si rischia che il bilinguismo e l'interculturalità venga percepita dal bambino come un percorso obbligatorio che non gli permette di meticcarsi e mischiarsi con i modelli culturali dei compagni. Scrive Marco Aime in *Eccessi di culture*, riportando un aneddoto raccontatogli dal parroco di San Salvario, un quartiere di Torino dove vi è una presenza importante di immigrati:

In una scuola materna del quartiere, frequentata da molti bambini maghrebini, le maestre hanno deciso un giorno di preparare il couscous. Hanno cercato la ricetta «originale» per cucinarlo secondo la tradizione. I bambini erano contenti.

Poi una maestra ha chiesto a un piccolo marocchino: «Ti piace?»

«Sì»

«È come quello che fa la tua mamma?»

«Quello di mia mamma è più buono perché mette uno strato di couscous e uno di tortellini, uno di couscous...» (Aime, 2004: 136).

Al contrario, proporre delle attività che stimolino la curiosità insita dei bambini verso la pluralità delle lingue e delle usanze culturali potrà aiutare gli alunni provenienti da contesti migratori ad accogliere positivamente un repertorio linguistico e culturale variegato che spesso viene nascosto dagli studenti stranieri perché a ignorarlo sono, *in primis*, le figure di riferimento di questi giovani alunni, come per esempio, educatori, genitori o sanitari (Porrelli, Ferraguti, Gabbianelli, 2018: 169):

Quando la preclusione all'uso della L1 non deriva da circostanze o scelte familiari, ma da prescrizioni e indicazioni errate, ne possono derivare

situazioni nocive per la comunicazione e lo sviluppo linguistico (Favaro, 2019: 5).

In conclusione, è giusto e necessario che si insegni agli studenti provenienti da contesti migratori le opportunità e le potenzialità linguistico-culturali di cui sono portatori, proponendo attività che permettano agli alunni di attraversare confini etnici e confrontare lingue. Ma per far sì che l'incontro linguistico e culturale non si converta in uno scontro, che la lingua dei bambini non diventi un fattore da cui fuggire perché «connotata da uno stigma» (Favaro, 2019: 5) bisogna tenere ben a mente che «l'identità, o meglio le identità, possono entrare nella vita degli individui solo come un compito non ancora realizzato, non compiuto, come un appello, come un dovere e un incitamento ad agire» (Aime, 2004: 33).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, Odense, Danimarca: www.europeanagency.org.
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (2003), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele*, 4ª, UTET Università, Torino.
- Beacco J.-C., Byram M. (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe*, Consiglio d'Europa, Strasburgo: www.coe.int/lang.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. e Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, 2ª, Consiglio d'Europa, Strasburgo, trad. it. di Lugarini E., Minardi S. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 1-243: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>.
- Bonatti I. (2019), "Éveil aux langues per alunni della scuola primaria: il progetto Musiche dal mondo del CLA-UniTO", in *Linguae & Rivista di lingue e culture moderne*, 18, 1, pp. 83-99: <https://doi.org/10.7358/ling-2019-001-bona>.
- Bonifacci P. (2018), "Bilinguismo: un costrutto dimensionale, relativo e dinamico", in Bonifacci P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma, pp. 17-38.
- Bonifacci P., Bellocchi S. (2014), "Bambini bilingui a scuola", in *Psicologia e scuola*, 1, 2 pp. 50-57.
- Bonifacci P., Cappello G., Bellocchi S. (2012), "Linguaggio e cognizione: implicazioni dal bilinguismo", in *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 50, pp. 7-21: <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/77>.
- Bonvino E., Fiorenza E. (2021), "Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?", in Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca' Foscari, Venezia, pp. 39-53: <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/003>.

- Cambiaghi B. (2007), “La glottodidattica per le lingue straniere, le lingue seconde, le lingue minori”, in *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori* (Pescara, 06-08 Aprile 2007), Carocci, Roma, pp. 245-249: <http://hdl.handle.net/10807/4690>.
- Candelier M. (2006), “Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français”, in *Synergie Monde*, 1, pp. 67-78: hal-01434087.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J-F., Lorincz I., Meißner F-J., Noguerol A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, trad. it. di Curci A. M., Lugarini E. (2012), *Il Carap. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 1- 124: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Caon F. (2020), “Fare intercultura a scuola: la dimensione metodologica” in Caon F., Battaglia S., Brichese A. (a cura di), *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*, Pearson Italia, Torino, pp. 121-142.
- Capelli E. (2023), “La scuola della Bolognina con un solo bimbo italiano in quinta: «Si trova bene, ma per sentirsi come gli altri dice di essere nato a New York»”, in *la Repubblica*: https://bologna.repubblica.it/cronaca/2023/04/12/news/la_scuola_della_bolognina_con_un_solo_bimbo_italiano_in_quinta_si_trova_bene_ma_dice_di_essere_nato_a_new_york-395780847/.
- Carter R. (2003), “Language awareness”, in *ELT Journal*, 57, 1, pp. 64-65: <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>.
- Cesaria I., Cané S. Y., Bonifacci P. (2018), “Sviluppo linguistico in condizione di bilinguismo”, in Bonifacci P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma, pp. 39-73.
- Cognigni E. (2021), “Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una “via italiana” all’educazione plurilingue”, in *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19, 2, pp. 5-16: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13896>.
- Cummins J. (1979), “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”, in *Review of Educational Research*, 49, 2, pp. 222-251.
- Curci A. M., Lugarini E. (a cura di), *Il Carap e gli approcci plurali in Italia*: <https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx>.
- De Mauro T. (2018), *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari.
- Dei F. (2021), *La scuola multiculturale. Una critica antropologica*, Edizioni MCE - Movimento di Cooperazione Educativa, Roma.
- Favaro G. (2010), “Una lingua ‘seconda e adottiva’ l’italiano delle seconde generazioni”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 1-14: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/819>.
- Favaro G. (2013), “Il bilinguismo disegnato”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 114-127: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3123>.
- Favaro G. (2019), “Bilingui per scelta e bilingui nativi. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica della classe” in Colarieti I., Favaro G., Fraccaro C., Frigo M. (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica*, Centro Educazione Media, Università degli Studi di Milano, pp. 4-19.
- Favaro G. (a cura di) (2020), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l’infanzia* (monografia), in *Italiano LinguaDue*, 12, 1: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13759>.
- Favaro G. (2020), “Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l’infanzia” in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 288-306: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13763>.
- Groppaldi A. (2010), “L’autobiografia linguistica nell’insegnamento-apprendimento dell’italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:

<https://doi.org/10.13130/2037-3597/633>.

- Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica – GISCEL (1975), *Dieci tesi per una un'educazione linguistica e democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- La Cecla F. (2009), *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Meltemi, Milano.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Loescher, Torino.
- Mignosi E. (2015), “Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia”, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno nazionale SIPED, Catania 6-7-8 novembre 2014, ETS, Pisa, pp. 189-203: <https://hdl.handle.net/10447/204606>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (2022), *Portale Unico dei Dati della Scuola*: <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*: <https://www.miur.gov.it/principi>.
- Nanni A. (2003), “Metodi didattici per educare all'interculturalità”, in *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, pp. 61-70: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044302>.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari-Roma.
- Porrelli M., Ferraguti E., Gabbianelli L. (2018), “Socializzazione ed emozioni” in Bonifacci P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma, pp. 155-176.
- Pugliese R., Malavolta S. (2017), “La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado”, in Vedovelli M. (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX convegno nazionale del GISCEL (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma, pp. 269-298: <https://hdl.handle.net/11585/600029>.
- World Health Organization - WHO (1994), *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, Programme on Mental Health, Ginevra: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.

