



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 - 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Cristina Zanzottera, Antonio Cuciniello e Barbara D'Annunzio

Guida ISMU
Giugno 2021

Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia

Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 - 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



Cristina Zanzottera, Antonio Cuciniello e Barbara D'Annunzio

Guida ISMU
Giugno 2021

Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia

Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali” –
Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J)
“Governance dei servizi” – m_pi.AOODPIT.REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018
CUP B51117000010007

Fondazione ISMU

Via Copernico, 1 – 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
www.ismu.org

Coordinamento editoriale delle cinque Guide ISMU del progetto FAMI 1597: Cristina Zanzottera
Editing: Susanna Compostella
Progetto grafico e impaginazione: Marta Carraro
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2021

ISBN 9788831443104

indice

Presentazione	6
di Vincenzo Cesareo	
Introduzione	8
di Cristina Zanzottera, Antonio Cuciniello e Barbara D'Annunzio	
Premessa	10
di Lorenzo Rocca	
 1. Educazione plurilingue a scuola	15
di Barbara D'Annunzio	
 2. Pratiche didattiche innovative	25
di Cristina Zanzottera e Antonio Cuciniello	
• Con i piedi, con la testa, con il cuore. Una proposta interculturale e interdisciplinare per fare gol con i minori stranieri non accompagnati	27
• MIGRANS: Metodo IperGlobale per Richiedenti Asilo Non Scolarizzati	35
• Le lingue extraeuropee nell'offerta formativa curricolare	42
• Didattica delle lingue e delle letterature classiche	49
• La Lavagne Plurilengâl: lingue di minoranza in classe	58
• L'AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola	64
 3. Punti di attenzione e indicazioni operative	73
di Barbara D'Annunzio, Antonio Cuciniello e Cristina Zanzottera	
Consigli di lettura	77

presentazione

DI VINCENZO CESAREO*

La redazione di questa Guida, ideata e realizzata da Fondazione ISMU, si colloca nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). Si tratta di un progetto sulla governance che riunisce i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Obiettivo di questa azione è la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, con l'obiettivo di offrire strumenti condivisi, utili a promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio.

In questo quadro, il progetto mira a rafforzare e implementare gli strumenti a supporto della governance e delle reti tra scuole e territori. Tra questi prodotti, Fondazione ISMU cura la redazione di Report annuali (con specifici focus e approfondimenti relativi a presenza, caratteristiche, bisogni e percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico) e di cinque Guide rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola.

Le Guide, in particolare, propongono approfondimenti tematici e spunti di riflessione, esperienze e pratiche didattiche, suggerimenti e indicazioni operative, repertori di strumenti e proposte di lettura. In esse vengono trattati cinque temi d'attualità, scelti a partire dalle molte sfide che oggi la scuola si trova ad affrontare, in particolare quando opera in contesti fortemente plurilingue e multiculturali. Qui di seguito indichiamo gli argomenti scelti perché ritenuti di particolare importanza per la costruzione di una scuola interculturale di qualità:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;

* Segretario generale di Fondazione ISMU.

- *l'hatespeech* e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra *media education* e pedagogia interculturale;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla lingua seconda, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione.

L'auspicio è che gli strumenti proposti possano costituire un supporto concreto per coloro che si impegnano quotidianamente per favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza linguistica e culturale, contribuendo quindi a promuovere l'integrazione dei giovani che crescono nel sistema formativo italiano.

Un sentito ringraziamento va ai collaboratori del Settore Educazione di Fondazione ISMU, che si sono dedicati alla stesura delle Guide e a tutti coloro che hanno offerto il loro contributo, portando differenti esperienze e punti di vista per realizzare guide a più mani e a più voci. Ci auguriamo che le nostre proposte si arricchiscano di ulteriori riflessioni ed esperienze portate da chi, ogni giorno, lavora con passione nelle nostre scuole.

introduzione

DI CRISTINA ZANZOTTERA, ANTONIO CUCINIELLO E BARBARA D'ANNUNZIO

Questa Guida, rivolta a scuole, dirigenti, docenti e genitori, rintraccia, raccoglie e descrive buone pratiche, esperienze e progetti che nella scuola italiana promuovono il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse **situazioni di multilinguismo**. A partire da un quadro di riferimento teorico, la Guida intende offrire una riflessione su strumenti e pratiche utili alla promozione dell'**approccio plurilingue**. Il punto di partenza del nostro percorso di indagine e documentazione è la scuola italiana di oggi nella sua forma costituita da pluralità di voci, linguaggi, varietà di lingua e storie di bilinguismo e plurilinguismo personale e collettivo. Una scuola all'interno della quale la presenza di alunni non italofoeni, o meglio "bilingui emergenti"¹, si configura sempre più come dato strutturale e naturale.

La scuola italiana di oggi narra la presenza di una pluralità di lingue e di linguaggi che è naturale in un contesto di estrema complessità come è quello delle classi in cui si incontrano studenti italofoeni, "stranieri" e italiani, e studenti non italofoeni. Stando ai dati statistici più recenti del Ministero dell'Istruzione è in costante aumento il numero di alunne e alunni con background migratorio nati in Italia. Infatti, nell'a.s. 2018/19 se ne contano complessivamente 857.729 di cui il 64,5% nato in Italia².

Rinnovare e ampliare la prospettiva di indagine per comprendere le politiche linguistiche della scuola in Italia significa guardare in maniera diversa le risorse presenti in tale contesto: sia per quel che concerne i principi teorici e metodologici, sia per quanto riguarda il ruolo delle lingue nei curricoli scolastici, la promozione di pratiche plurilingui e, non da ultimo, le percezioni che allievi e docenti hanno delle lingue nei contesti in cui sono apprese e insegnate.

Condurre una ricerca sullo stato delle pratiche plurilingui nella scuola significa anche prendere in considerazione i rapporti che il sistema scolastico intrattiene con le differenti lingue introdotte nei

1 Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci editore, Roma.

2 Cfr. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019>. Per approfondimenti si veda anche Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano, disponibile online in <https://www.ismu.org/pubblicazioni/> e Caritas, Migrantes (2020), *XXIX Rapporto Immigrazione 2020. Conoscere per comprendere*, Tau, Perugia, disponibile online in <https://www.migrantes.it/xxix-rapporto-immigrazione-caritas-e-migrantes-2020-conoscere-per-comprendere/>.

curricoli, che si possono tradurre in scelte di politica linguistica solo in parte rispondenti alle indicazioni nazionali e europee.

Indagare la presenza e lo sviluppo delle pratiche plurilingui implica, prima di tutto, l'avvio di una riflessione critica sul rapporto tra scuole e comunità territoriali e l'esplorazione di pratiche situate in contesti caratterizzati da diversi contatti linguistici. Per questa ragione, la Guida raccoglie esperienze che rimandano a diversi bisogni di formazione linguistica:

1. garantire e promuovere l'insegnamento delle lingue minoritarie in una prospettiva di valorizzazione della cultura linguistica familiare e collettiva³;
2. promuovere l'apprendimento delle lingue straniere e quindi lo scambio, il confronto con l'alterità e la relazione con i parlanti nativi delle lingue insegnate⁴;
3. promuovere, attraverso l'insegnamento disciplinare in lingua straniera, l'appropriazione profonda di saperi linguistici e disciplinari fortemente correlati (si pensi alla metodologia CLIL)⁵;
4. favorire lo sviluppo cognitivo, identitario e linguistico di studenti bi-plurilingui presenti nelle classi⁶;
5. diffondere pratiche di empowerment indirizzate a soggetti vulnerabili⁷;
6. promuovere lo sviluppo del pensiero critico e divergente, il valore della diversità linguistica e il valore dell'insegnamento pluridisciplinare⁸.

Va comunque precisato che le esperienze e le testimonianze raccolte rappresentano solo una minima parte delle pratiche (pluri)linguistiche rintracciabili nei contesti scolastici del nostro Paese: in alcuni ambiti la strada da percorrere è ancora faticosa (si pensi alla valorizzazione delle lingue d'origine o di eredità).

Le testimonianze raccolte però fanno emergere una consapevolezza matura, vivace e dinamica che mette al centro delle pratiche le persone che apprendono e i loro variegati repertori linguistici.

3 Si rimanda al progetto: *La Lavagne Plurilengâl*.

4 Si rimanda al progetto: *Le lingue extraeuropee nell'offerta formativa curricolare*.

5 Si rimanda al progetto: *MIGRANS: Metodo IperGlobale per Richiedenti Asilo non Scolarizzati*.

6 Si rimanda ai progetti: *Con i piedi, con la testa, con il cuore* e *L'AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola*.

7 Si rimanda al progetto: *MIGRANS: Metodo IperGlobale per Richiedenti Asilo non Scolarizzati*.

8 Si rimanda al progetto: *Didattica delle lingue e delle letterature classiche*.

premess

DI LORENZO ROCCA*

Il 26 settembre, dal 2001, si festeggia lo *European Day of Languages*, giornata nata su iniziativa congiunta del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea per la promozione delle diversità linguistico-culturali e dell'apprendimento delle lingue, secondo un respiro di *lifelong learning*, con l'obiettivo di incrementare il plurilinguismo e la comprensione interculturale.

Tale obiettivo, a ben vedere, racchiude due passaggi sequenziali, riassumibili nel percorso dal multilinguismo al plurilinguismo.

Nella prospettiva del Consiglio d'Europa viene operato un importante distinguo tra **multilinguismo**, termine per l'appunto utilizzato per indicare la coesistenza di diverse lingue in un determinato spazio sociale, e **plurilinguismo**, ossia il repertorio linguistico dell'individuo, presentato come "competenza non equilibrata e mutevole, in cui le risorse di un utente in una varietà di lingue possono essere di natura differente da una lingua all'altra"⁹.

Come ricorda Beacco: "tutti gli individui sono potenzialmente o effettivamente plurilingui [in quanto] il repertorio comprende le lingue acquisite in modi diversi (apprese a casa, dall'infanzia in poi, apprese successivamente a scuola o in modo indipendente) per le quali le persone hanno competenze diverse (conversazione quotidiana, lettura, ascolto, ecc.) a livelli di padronanza che differiscono (elementare, indipendente, esperto)"¹⁰.

Quando nel 2002, a Barcellona, l'Unione Europea dichiarò come l'insegnamento di almeno due lingue straniere nella scuola dell'obbligo dovesse rappresentare il target in termini di obiettivo didattico imprescindibile, il focus fu posto sulla classe multilingue, vale a dire sulla compresenza di più lingue all'interno di un contesto formale rivolto a studenti di età generalmente compresa tra i 6 e i 16 anni.

* Lorenzo Rocca, esperto linguistico del Consiglio d'Europa, al cui interno dal 2014 è membro del gruppo LIAM (Linguistic Integration of Adult Migrants), individual expert member in ALTE (Association of Language Testers in Europe) nell'ambito della quale coordina dal 2008 il LAMI project group (Language Assessment Migration and Integration). Nel 2020 ha ricevuto l'abilitazione da professore di seconda fascia.

⁹ Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, La Nuova Italia, Firenze, p. 164.

¹⁰ Council of Europe, Language Policy Unit (Strasbourg), *Project LIAM* (www.coe.int/lang-migrants), *Language repertoire*, disponibile online in <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/repertoire-language> e in <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494484>.

Gli ultimi dati disponibili¹¹ attestano che il 59% dei bambini e ragazzi del vecchio continente studia due lingue diverse dalla materna, il che costituisce certamente un risultato di rilievo; ma bisogna andare oltre: la sfida, oggi, dovrebbe essere quella di guardare al multilinguismo non come target finale, bensì come tappa intermedia, propedeutica per la valorizzazione del plurilinguismo e funzionale ad allargare l'orizzonte sul piano sia dell'utenza (adulti, non solo minori), che dell'ambiente di apprendimento (anche non formale e informale).

È necessario enfatizzare l'importanza del repertorio plurilingue ma, in via preliminare, assumerne intanto consapevolezza; da questo punto di vista si segnala la presenza di strumenti quali il ritratto plurilingue¹²: un modo per rendere visibile il repertorio di una persona e, al contempo, un momento di riflessione sia individuale, sia collettiva. Essendo pensato come attività d'aula, può infatti generare un effetto volano per il costante mantenimento di un approccio plurilingue all'interno dell'ambiente di apprendimento; un approccio percepito in maniera fortemente positiva dai vari attori in gioco, come dimostra il recente studio di Cognigni e Santoni¹³.

I risultati raccolti dalle due ricercatrici delineano un quadro nel quale gli apprendenti affermano che poter usare più lingue facilita la comprensione di aspetti critici della L2, è di supporto all'apprendimento e all'autoapprendimento tanto del lessico quanto delle strutture grammaticali (in ciò aumentando consapevolezza metalinguistica) ed è di aiuto per la corretta ricezione di consegne e istruzioni. Parallelamente, l'insegnante dichiara di trarne grande giovamento, in particolare perché il plurilinguismo mette a proprio agio gli apprendenti facilitando la comunicazione e la comprensione reciproca.

Tutto ciò sembra confermare a livello di classe quanto si ritrova nel *QCER Volume complementare* a livello di società: "l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...] queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue e le culture stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono"¹⁴.

Sebbene il plurilinguismo sia ritenuto dal *QCER Volume complementare* veicolo per l'integrazione, quest'ultima, secondo il retro pensiero proprio di una visione monolingue fondata sul primato

11 Cunningham K. (2017), *Multilingual classroom, the perspective of the European Commission*, disponibile online in https://www.ecml.at/Portals/1/documents/events/2017-colloquium/Presentation_Kristina%20Cunningham_updated.pdf?ver=2018-01-16-160337-287.

12 Il ritratto plurilingue è uno dei 57 strumenti che compongono il *Toolkit* concepito dal gruppo LIAM (*Linguistic Integration Adult Migrants*) del Consiglio d'Europa per fornire assistenza, in particolare, ai volontari che offrono supporto linguistico ai rifugiati adulti; disponibile online in <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>.

13 Cognigni E., Santoni C. (2018), "La lingua italiana per l'inclusione sociale dei rifugiati e dei richiedenti asilo", in Ameli A. (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'Italiano L2 per soggetti vulnerabili*, ODG edizioni, Macerata, pp. 87-131.

14 Consiglio d'Europa (2021), *QCER Volume complementare*, Strasburgo, p. 133; disponibile online in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.

della lingua ospitante come lingua dominante, verrebbe al contrario attestata da situazioni in cui i parlanti LS (segnatamente i migranti) non si distinguono dagli altri parlanti, lo fanno solo in minima parte (attraverso un leggero accento, ad esempio), non usano le loro lingue in pubblico o addirittura sembrano averle dimenticate. Secondo tale visione, evidentemente distorta, gli “integrati” sarebbero coloro i quali passano linguisticamente inosservati, usando il linguaggio “normale” della popolazione nativa.

Si tratta, evidentemente, di un’interpretazione esteriore d’integrazione che conduce tristemente alla progressiva eliminazione delle differenze, all’esasperata standardizzazione linguistica e, in una visione più ampia, all’omologazione del diverso.

Un’idea di integrazione, peraltro, che avrebbe la sua massima espressione nell’ottenimento di un alto livello di conoscenza formale (più che competenza d’uso) della lingua ufficiale, percepito come dimostrazione della “lealtà e fedeltà” al Paese ospitante.

Il sillogismo “parla come noi, quindi è integrato” appare profondamente sbagliato, perché riduce il ragionamento a una semplicistica – quanto bizzarra – generalizzazione del nativo, portatore dei caratteri idiomatici del mito platonico del madrelingua medio. Ma tant’è: l’uso fattivo del repertorio plurilingue può generare ansia per l’identità nazionale, vittima di presunti attacchi all’unità linguistica od offesa a causa dell’impoverimento della L1 dovuto a fenomeni di “contaminazione”; le nuove forme di interlingua, e così le varianti diacroniche o diatopiche, sono percepite da alcuni autoctoni come imprevisti non graditi, benché fortunatamente benvenute da altri e ritenute inevitabili, laddove quando i mondi si incontrano “la concessione reciproca ha sempre una funzione generatrice”¹⁵.

Per sostenere tale funzione, recentemente fatta propria dal neologismo *translanguaging*¹⁶, un ruolo fondamentale deve essere svolto dalle istituzioni – sovranazionali, nazionali e territoriali – chiamate a un’azione sinergica, a un complementare agire sia dal basso sia dall’alto, proprio della realtà *glocal*¹⁷, intesa nella sua costante commistione tra dimensione globale e locale.

L’azione istituzionale dovrebbe tradursi in precise politiche educative, come quelle che il Consiglio d’Europa propone sin dal 1954¹⁸ e che la scuola dovrebbe porre in essere, rimarcando quella centralità ben tratteggiata dallo stesso Consiglio: nella relazione con la pluralità, nella costruzione di un portafoglio plurilingue e pluriculturale, la scuola promuove direttamente, o indirettamente, atteggiamenti di tolleranza, di curiosità per le cose nuove e per il diverso, investendo per il futuro, nella prospettiva di una missione educativa fondata sul rispetto dell’altro da sé¹⁹.

15 Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, la Nuova Italia, Firenze.

16 Garcia O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, London.

17 Van Avermaet P. (2011), *Super Diversity, Glocalisation and Multilingualism*, Poliglotti4.Eu, 1-2 December 2011, Madrid.

18 Il riferimento è alla Convenzione Culturale di Parigi, segnatamente all’Articolo 2, all’interno della cornice etica ispirata ai principi guida di inclusione sociale, coesione e rispetto per le diversità, “calls on the signatory states to promote reciprocal teaching and learning of their languages”; disponibile online in <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006457e>.

19 Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg; disponibile online in <https://rm.coe.int/168069d29b>.

Ciò non sempre accade: le ultime evidenze relative alla *Survey*²⁰ restituiscono purtroppo una visione ancora fortemente monolingue, basata sull'idioma dominante dello Stato ospitante. Solo eccezionalmente il repertorio plurilingue pare essere valorizzato: è il caso della Svezia dove l'istruzione dell'obbligo contempla moduli nelle varie L1 dei partecipanti, con l'obiettivo dichiarato di dare ai bambini e agli adolescenti l'opportunità di sviluppare conoscenze *della* e *sulla* lingua nativa. Da un lato, l'auspicio è che più Paesi seguano questo esempio, dall'altro lato che questa buona pratica sia estesa anche agli apprendenti adulti.

20 Rocca L., Carlsen C.H., Deygers B. (2020), *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey on language and knowledge of society policies for migrants*, Council of Europe, Strasbourg; disponibile online in <https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb>.

La Survey, condotta dal Consiglio d'Europa in collaborazione con ALTE (Association of Language Testers in Europe), si poneva l'obiettivo di mappare i requisiti linguistici e di conoscenza civica previsti per i migranti dai 47 Stati membri, così come rilevare le opportunità di apprendimento fornite dai Paesi ospitanti.

1. Educazione plurilingue a scuola



DI BARBARA D'ANNUNZIO*

*Che ci siano lingue diverse è il fatto più misterioso del mondo.
Vuol dire che per le stesse cose ci sono nomi diversi;
e questo dovrebbe far dubitare che non siano le stesse cose.*
Elias Canetti, premio Nobel per la letteratura nel 1981

Al fine di tracciare e richiamare i fondamenti teorici, le ricerche e gli studi che sviluppano i temi del plurilinguismo e del valore della diversità linguistica, è utile ricondurre pratiche educative e didattiche presenti nella scuola italiana al più ampio contesto delle riflessioni nate in seno al Consiglio dell'Unione Europea.

Il 22 maggio 2019 il Consiglio ha emanato una *Raccomandazione per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue*²¹ con l'intento di rafforzare l'idea di uno spazio europeo dell'istruzione basato su alcuni principi chiave, tra questi la centralità dell'educazione linguistica.

La **competenza plurilingue** è una competenza fondamentale nello scenario del progetto educativo europeo che fa però i conti con dati ancora lontani dalle ambizioni del Consiglio.

Le ricerche ad oggi disponibili dimostrano che i cittadini degli Stati membri dell'UE, nella maggior parte dei casi, non sono in grado di parlare due lingue straniere sin dall'infanzia, obiettivo stabilito come centrale dal Consiglio dell'Unione Europea. Con spiccate differenze tra gli Stati membri, i livelli di competenza linguistica e plurilingue degli studenti al termine della scuola dell'obbligo sono mediamente bassi in tutta l'Unione Europea. Quasi la metà degli europei dichiara di non essere in grado di comunicare in una lingua diversa dalla propria lingua materna. La mancanza di competenza plurilingue ostacola scambi significativi tra amministrazioni pubbliche e individui, soprattutto nelle regioni di confine. Nell'istruzione secondaria, solo 4 studenti su 10 sono in grado di sostenere una

* Barbara D'Annunzio è sinologa esperta di linguistica educativa, ha studiato lingue orientali all'Università Ca' Foscari di Venezia dove ha conseguito inoltre il titolo di Dottore di ricerca. Collabora con il Settore Educazione di Fondazione ISMU dal 2008. È Responsabile dei Progetti Formativi per la diffusione della lingua italiana presso la Società Dante Alighieri di Roma.

21. Disponibile online in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN).

conversazione e raggiungono il livello di “utente indipendente” nella prima lingua straniera²². Solo un quarto raggiunge questo livello nella seconda lingua straniera.

L'aumento della mobilità per l'istruzione, la formazione e il lavoro all'interno dell'Unione, l'aumento della migrazione da paesi terzi nell'Unione e la cooperazione globale devono condurre le scuole a riconsiderare il proprio ruolo per lo sviluppo delle competenze linguistiche degli allievi. Dalla prospettiva del Consiglio, aumentare e migliorare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue rafforzerebbe la dimensione europea dell'istruzione e della formazione, favorendo lo sviluppo di un'identità europea in tutta la sua diversità e valorizzando identità e tradizioni locali, regionali e nazionali. La competenza plurilingue è alla base di una migliore comprensione delle altre lingue-culture e contribuisce allo sviluppo della cittadinanza e delle competenze democratiche. Il succitato documento europeo, inoltre, descrive la **competenza plurilingue** come “una delle competenze chiave che potrebbe favorire l'occupabilità, la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la comprensione interculturale e l'inclusione sociale; come la capacità di utilizzare lingue diverse in modo appropriato ed efficace per la comunicazione²³”.

L'analisi delle indicazioni contenute nel documento di *Raccomandazione per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue* è utile per fare il punto sulle criticità e sugli obiettivi che hanno orientato le ricerche e prodotto studi di riferimento nell'ambito della **linguistica educativa**. Le ripercorriamo sinteticamente per poi definire un quadro teorico di riferimento:

1. aiutare tutti gli studenti ad acquisire prima della fine dell'istruzione e della formazione secondaria superiore, oltre alle lingue di scolarizzazione, ove possibile, un livello di competenza in almeno un'altra lingua europea che consenta loro di utilizzare la lingua in modo efficace a fini sociali, di apprendimento e professionali e per incoraggiare l'acquisizione di una (terza) lingua aggiuntiva;
2. promuovere approcci globali per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue a livello nazionale, regionale, locale o scolastico;
3. rafforzare la competenza nelle lingue di scolarizzazione come base per ulteriori apprendimenti e risultati scolastici per tutti gli studenti e in particolare per i migranti, i rifugiati o gli allievi svantaggiati;
4. favorire l'ampliamento delle competenze dei discenti nelle lingue di scolarizzazione sostenendo gli insegnanti nell'affrontare l'uso di una lingua specifica nelle rispettive aree disciplinari, inclusa la sensibilizzazione ai diversi registri linguistici e vocabolario specifico;
5. promuovere la continuità nell'educazione linguistica tra i diversi livelli scolastici;

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

6. valorizzare la diversità linguistica dei discenti come risorsa di apprendimento, coinvolgendo i genitori e la più ampia comunità locale;
7. valorizzare e coinvolgere nelle pratiche educative le competenze linguistiche che non fanno parte del curricolo ma derivano dall'apprendimento informale (ad esempio nel caso di discenti di bilingui, plurilingui, migranti) o dalla frequenza di un sistema scolastico formale di un altro Paese, ad esempio ampliando il repertorio delle lingue che possono essere aggiunte alle qualifiche scolastiche degli studenti;
8. diffondere e sostenere l'uso quotidiano e consapevole del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER), come strumento di programmazione, di sviluppo di materiali, test, valutazioni linguistiche;
9. promuovere l'insegnamento collaborativo tra insegnanti di lingue e insegnanti di altre materie;
10. incoraggiare la ricerca e l'uso di pedagogie innovative, inclusive e plurilingui, compreso l'uso di strumenti digitali, dell'intercomprensione²⁴ e di diversi modi per insegnare le discipline attraverso una lingua straniera;
11. introdurre nell'istruzione e nella formazione il concetto di **consapevolezza linguistica**, possibile grazie a un curriculum di educazione linguistica che includa molteplici lingue e varietà di lingua.

Tali raccomandazioni, per essere messe in atto, richiedono la conoscenza del quadro teorico di riferimento che sostiene scelte di politica linguistica, di politica educativa e scelte operative.

Tra i concetti di fondo richiamati dalle raccomandazioni del Consiglio d'Europa vale la pena qui ricordare prima di tutto il ruolo del QCER e i concetti di base in esso contenuti.

QCER

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue è uno strumento utilizzabile per tutti gli scopi della programmazione del processo di insegnamento-apprendimento linguistico, adattabile ai diversi contesti d'uso, ampliabile, dinamico, accessibile nella comprensione e per l'uso, non correlato in modo esclusivo a nessuna delle teorie e pratiche di linguistica educativa.

Il QCER è uno strumento irrinunciabile per coloro che si occupano a vario titolo di educazione linguistica, in quanto:

- costituisce la base comune per la programmazione curricolare e didattica, per la definizione di linee guida per la redazione di libri di testo e materiali didattici per le lingue moderne;

²⁴ Metodologia didattica che sfrutta la vicinanza tra lingue diverse, per favorire il processo di insegnamento-apprendimento di lingue romanze, a partire dagli elementi che esse hanno in comune.

- descrive nel dettaglio i **contenuti, le conoscenze, le abilità** che chi studia una lingua deve imparare e sviluppare per usarla per comunicare nel contesto culturale nel quale la lingua si situa;
- indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per **agire in modo efficace**;
- definisce e descrive i **livelli di competenza** che permettono di misurare il progresso dell'apprendente in ogni stadio dl percorso;
- favorisce la **trasparenza** del piano dei corsi e dei sillabi di certificazione, facilitando la cooperazione internazionale nel campo delle lingue moderne (riconoscimento reciproco di certificazioni ottenute in contesti di apprendimento diversi).

L'idea fondamentale alla base del QCER è quella di **repertorio linguistico**.

Repertorio linguistico

*Il repertorio è un sistema complesso che nasce dai rapporti gerarchici tra i codici e le norme che ne regolano l'uso. È l'insieme delle **risorse linguistiche** a disposizione di una comunità linguistica o di un parlante: nel primo caso si parla di repertorio comunitario, nel secondo di repertorio individuale.*

*Il repertorio linguistico di un parlante comprende una o più lingue o dialetti, ciascuno dei quali costituito da un insieme di **varietà** diastratiche e diafasiche, il cui uso è regolato dalla comunità linguistica. Difficilmente un parlante avrà accesso a tutte le varietà e a tutti i registri del repertorio linguistico; gli appartenenti a una **comunità linguistica** condividono però le stesse informazioni su quali risorse sono a disposizione della comunità.*

*Il repertorio linguistico non può essere definito come la semplice somma delle varietà a disposizione dei membri di una comunità. La nozione deve comprendere anche la condivisione del modo in cui queste si ripartiscono lo spazio comunicativo. Le varietà linguistiche si dispongono di norma secondo una **struttura gerarchica** all'interno di un repertorio linguistico: è molto improbabile che più lingue o dialetti si trovino in condizioni di parità e che fra di loro non si crei alcuna **specializzazione funzionale**, anche basata sul diverso grado di standardizzazione che le caratterizza.*

(Fonte: https://www.treccani.it/enciclopedia/repertorio-linguistico_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).

Proprio sulla base di tale concetto di fondo, l'**identità linguistica delle classi** nelle scuole italiane non può essere concepita come una somma data dall'italiano da una parte e dalle "altre" lingue dall'altra, ma piuttosto come **varietà di repertori linguistici**.

 A tale riguardo Santipolo²⁵ (2006, 17) afferma che “nessuna comunità linguistica è caratterizzata dall'uso di una sola lingua o varietà. [...] è utile allora reinterpretare il rapporto che normalmente si instaura tra la lingua materna degli stranieri e la lingua target [...] al fine di garantire lo sviluppo di una competenza comunicativa e meta-comunicativa più completa, può risultare strategico ampliare tali concetti fino a includere quelli di repertorio. Il **confronto**, dunque, non sarà più tra L1 e L2/LS ma piuttosto **tra Repertorio Linguistico 1 (RL1) e Repertorio Linguistico 2/S (RL2/RLS)**. In questa prospettiva vengono dunque compresi anche tutti gli aspetti gerarchici dei codici che costituiscono i repertori in questione e le norme che ne governano l'uso”.

Compiti e sfide attuali della scuola saranno quelli legati al come promuovere l'educazione linguistica e facilitare l'apprendimento linguistico in un **ambiente plurilingue e multiculturale** caratterizzato, appunto, da **diversi repertori linguistici e sociolinguistici**, nonché dalle inevitabili **dinamiche interculturali e contaminazioni** che si possono registrare tra questi repertori.

In linea con l'orientamento suggerito dal QCER e nel rispetto della centralità dell'apprendente, che è alla base dell'approccio comunicativo, è necessario introdurre una didattica integrata, attiva, laboratoriale, esperienziale, che sfrutti efficacemente l'integrazione di diversi canali sensoriali e di codici universali per creare ridondanza di informazioni.

 Si deve promuovere una didattica che favorisca la riflessione degli studenti sul loro modo di agire linguistico e di apprendere attraverso modelli operativi consoni ed efficaci che diano visibilità non solo agli obiettivi raggiunti, ma anche ai percorsi cognitivi e metacognitivi utilizzati che si sono rivelati efficaci per migliorare le competenze. Inoltre, in contesti così differenziati, sarà utile proporre task aperti, attività eligibili che permettano l'accesso a livelli differenti (che non prevedano ad esempio un'unica pista di soluzione), attività differenziate per le abilità che vanno messe in atto e per le diverse intelligenze richieste.

Ottime testimonianze di scelte che vanno in questa direzione sono quelle raccolte nell'ambito dei progetti:

- *Con i piedi, con la testa, con il cuore* ( [Cfr. pag. 27 di questo vol.](#));
- *MIGRANS: Metodo IperGlobale per Richiedenti Asilo non Scolarizzati* ( [Cfr. pag. 35 di questo vol.](#));
- *L'AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola* ( [Cfr. pag. 64 di questo vol.](#)).

In particolare, l'*AltRoparlante*, proprio sulla scorta delle raccomandazioni europee, introduce un modello operativo innovativo nel contesto scolastico italiano per l'approccio pedagogico dal *translanguaging*.

25 Santipolo M. (2006), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Utet, Torino.

Da alcuni anni, nell'ambito della linguistica educativa, è stato introdotto e approfondito il concetto di *translanguaging*. Si tratta di un fenomeno che descrive il modo in cui parlanti bi-multilingui costruiscono significati e interagiscono, attingono al proprio repertorio linguistico attraverso modalità che superano i confini tra le lingue in esso contenute e fanno ricorso a strategie creative, dinamiche e originali.

L'approfondita trattazione di Carbonara e Scibetta²⁶ chiarisce che il **“translanguaging”** è quindi considerato *“un processo di costruzione di significato attraverso più varietà linguistiche (e non linguistiche) che riabilita la creatività e la criticità dei parlanti”*. Il concetto di *translanguaging*, inteso come dispiegamento dell'intero repertorio del parlante plurilingue²⁷, appare più adatto a esprimere la mobilità e la **superdiversità** rispetto a multilinguismo e plurilinguismo. In forza della sua capacità di descrivere le pratiche discorsive dei soggetti che dispongono di repertori plurilingui in maniera più puntuale rispetto ai concetti di bilinguismo (che rimanda a un sistema monolingue binario) e plurilinguismo, la nozione di *translanguaging* si contrappone ad altri concetti che descrivono pratiche plurime, come ad esempio quello di **code switching**.

Code Switching e Translanguaging

Con il termine code switching si intende l'inclusione di elementi lessicali o morfemi appartenenti a due o più lingue all'interno dello stesso turno conversazionale o anche all'interno della stessa parola. Questo fenomeno è stato molto studiato attraverso diverse prospettive teoriche, in particolare quella di constraints, cioè delle regole sintattiche e grammaticali che governano il meccanismo di compenetrazione fra due sistemi linguistici.

Secondo Li Wei²⁸, la nozione di translanguaging si distacca da quella di code switching perché quest'ultima implica un'idea di lingue separate, mentre il prefisso trans- di translanguaging sottolinea la possibilità di attraversare e andare oltre i confini tra le lingue.

Un primo passo per mediare rispetto alla variabilità dei repertori linguistici degli studenti con background migratorio presenti in classe è sicuramente lo sviluppo della consapevolezza che anche l'italiano con cui gli immigrati vengono a contatto non è un sistema omogeneo e unitario. Sarebbe quindi auspicabile estendere tale concetto di **repertorio linguistico alla base di un curriculum di educazione linguistica rivolto a tutti gli alunni**, italofoeni e non italofoeni.

Se da un lato, infatti, la definizione della **biografia linguistica** degli studenti “stranieri” può aiutare i docenti a individuare e valorizzare le competenze linguistiche pregresse di cui sono portatori,

26 Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci editore, Roma.

27 Otheguy R., García O., Reid W., (2015), *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*, in “Applied Linguistics Review”, n. 6 (3), pp. 281-307.

28 Garcia O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, London.

dall'altro può favorire il rilancio dell'educazione linguistica come occasione per il riconoscimento dei differenti profili linguistici degli studenti tutti. Questa prospettiva sociolinguistica può aiutarci anche a non dimenticare come, a volte, la diversità linguistica non si giochi necessariamente attraverso i colori dell'immigrazione, ma possa assumere, per esempio, i toni e le distanze intergenerazionali (differenze nel lessico, nei registri ecc.). Le giovani generazioni di studenti "stranieri" e italofofoni sono esposte a sistemi informativi e percettivi ricchi e complessi e, di conseguenza, a repertori linguistici complessi (basti pensare allo sviluppo delle nuove tecnologie e con esse allo sviluppo di nuovi linguaggi). Dobbiamo inoltre ricordare come tradizionalmente nel territorio italiano il plurilinguismo, cioè la convivenza di più sistemi linguistici nelle comunità e negli individui, è rappresentato dalle numerose varietà dialettali e dalla presenza di **minoranze linguistiche storiche**. Come la maggior parte degli Stati membri, l'Italia riconosce ufficialmente le lingue regionali o minoritarie all'interno dei propri confini per scopi legali o amministrativi. In Italia diverse sono le Regioni a statuto speciale che vedono riconosciute differenti lingue ufficiali (ad esempio Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia, Val d'Aosta). Le lingue statutarie, in queste regioni, si inseriscono in un quadro di multilinguismo che comprende diverse lingue parlate nella comunicazione quotidiana (lingue ufficiali, le parlate regionali minoritarie, altre lingue nazionali, le lingue immigrate, i dialetti) e che di base è favorevole allo sviluppo del plurilinguismo.

Il principio di salvaguardia della diversità linguistica e culturale, sancito dalla nostra Costituzione e dagli Statuti di autonomia delle Regioni che definiscono le linee di intervento in materia di educazione, è alla base di esperienze preziose come quella del progetto *La Lavagne Plurilengâl* che mette in campo il variegato patrimonio linguistico friulano ( **Cfr. pag. 58 di questo vol.**).

Questo progetto costituisce, inoltre, un esempio di declinazione dell'**approccio interculturale all'educazione linguistica**.

Nella **prospettiva interculturale**, l'educazione linguistica si pone come asse trasversale a tutte le discipline e a tutte le lingue presenti nel repertorio degli studenti e nella scuola: italiano lingua materna, lingua seconda, lingue di minoranza, lingue scientifiche, straniere, varietà regionali, lingue classiche.

L'inserimento delle **lingue classiche** nel curriculum di educazione linguistica consente agli studenti di sviluppare competenze interculturali chiave, a partire dall'assunzione di una diversa prospettiva spazio-temporale e contestuale, come nel caso del progetto *Didattica delle lingue e delle letterature classiche* ( **Cfr. pag. 49 di questo vol.**).

L'esposizione a codici linguistici diversi realizza pienamente una tra le finalità dell'educazione interculturale: lo sviluppo della **transitività cognitiva**. Confrontarsi con lingue diverse significa allenarsi al decentramento, riconoscere la specificità di un linguaggio e, al tempo stesso, i punti di contatto e gli spazi di relazione tra codici e linguaggi differenti; significa saper individuare terreni elettivi di applicazione dei diversi linguaggi. La  **transitività cognitiva** è "il cuore dell'interculturalità, cioè

che provoca sul nostro sistema cognitivo una perturbazione, uno spiazzamento cognitivo. Si tratta di un pensiero divergente in cui i soggetti del rapporto riescono ad aprirsi sino al punto da assumere come propri alcuni degli elementi cognitivi dell'altro."²⁹

Sarebbe auspicabile, nella prospettiva di realizzare un approccio interculturale all'educazione linguistica, la costruzione di un curriculum di educazione linguistica che aiuti gli studenti a superare l'idea di lingua trattata come oggetto di studio, a oltrepassare le nicchie consuete di riferimento (l'ora di inglese, francese, italiano ecc.), con l'obiettivo di sviluppare quell'atteggiamento interculturale – e transculturale – capace di **attraversare più codici linguistici** e di **superare le prospettive esclusivamente disciplinari**. Il processo di esposizione e conoscenza di differenti sistemi linguistici potrebbe costituire il motore propulsore per più significativi e complessi percorsi cognitivi, affettivi, relazionali. In questo scenario estremamente complesso, diverse scuole hanno già introdotto, in chiave curricolare o extracurricolare, l'insegnamento di lingue extracomunitarie (ad esempio arabo, cinese, russo) a testimonianza di una attenzione verso le raccomandazioni europee e di una volontà di innovazione.

Il progetto *Le Lingue extraeuropee nell'offerta formativa curricolare* costituisce una testimonianza interessante di questa pratica ( [Cfr. pag. 42 di questo vol.](#)).

Al plurilinguismo tradizionalmente presente sul nostro territorio, che abbiamo succitato, si è sommato nel corso degli ultimi trent'anni l'apporto di nuove presenze plurilingui legate al fenomeno delle migrazioni internazionali. Oggi, le lingue aggiunte dalla popolazione immigrata completano il quadro linguistico in Italia e in Europa. La scuola italiana si è trasformata in plurale e plurilingue e ha dovuto individuare nuovi strumenti e soluzioni educative per accogliere e valorizzare al meglio le esperienze linguistiche e culturali introdotte dalla presenza di studenti con background migratorio nelle classi.

Superata una prima e lunga fase di emergenza e disorientamento, la scuola in Italia ha rinnovato la propria vocazione all'inclusione, riuscendo a individuare pratiche efficaci e all'avanguardia per la valorizzazione delle diversità linguistiche e per supportare il successo scolastico degli studenti non italofoeni.

Il risultato di sperimentazioni promosse in diversi contesti scolastici, seppur talvolta con modalità episodiche, qui raccolte, testimonia come sia possibile superare la percezione negativa del nuovo plurilinguismo, come esito dei processi migratori, e rivalutarlo invece come occasione di arricchimento per tutti. Docenti, alunni e genitori hanno sviluppato consapevolezza rispetto all'urgenza di offrire pari chance di successo a tutti gli allievi, indipendentemente dal background culturale e dalla lingua materna o dalle lingue disponibili nel loro repertorio. I risultati dell'educazione linguistica e della promozione del plurilinguismo, come abbiamo già ribadito più volte, rappresentano una delle

²⁹ Nanni A. (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, "Quaderni dell'intercultura", EMI, Bologna, p. 30.

priorità della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa. Proprio a tale scopo, all'interno dei documenti europei già citati, si fa riferimento esplicito all'esperienza italiana per l'introduzione della metodologia CLIL e per le sue caratteristiche di innovazione nell'insegnamento delle lingue straniere.

Anche in questo caso, per una esemplificazione della metodologia CLIL sarà utile per chi legge rintracciare il progetto *La Lavagne Plurilengâl* (↩ Cfr. pag. 58 di questo vol.) e *MIGRANS: Metodo IperGlobale per Richiedenti Asilo Non Scolarizzati* (↩ Cfr. pag. 35 di questo vol.).

La metodologia CLIL

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), introdotto per la prima volta da David Marsh e Anne Maljers nel 1994³⁰, è un metodo che prevede l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare. Ciò si concretizza nell'insegnamento di alcune materie curriculari in lingua straniera.

Ci si riferisce dunque all'insegnamento di una disciplina non linguistica (come la matematica o la storia) in una lingua straniera appartenente al piano di studi dello studente.

La metodologia CLIL pone come dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei la competenza linguistica.

Le lingue curriculari ed extracurriculari nella scuola ricoprono ruoli e funzioni differenti, pur essendo annoverabili tutte tra le discipline di studio. In alcuni contesti le lingue apprese a scuola sono lingue veicolari che consentono la comunicazione tra parlanti lingue anche molto distanti tra loro, in altri sono lingue straniere per tutti gli allievi; in altri casi ancora sono **lingue d'eredità**³¹. Comprendere lo sviluppo della competenza plurilingue in situazione di contatto linguistico vuol dire esaminare il ventaglio di pratiche e funzioni assegnate alle lingue in contesto. Nelle situazioni di contatto, e in un determinato contesto, ciascuna lingua riveste funzioni specifiche.

Nella scuola oggi, i fenomeni e le presenze linguistiche devono essere analizzati attraverso la prospettiva della complessità che rende sfocati i confini e guarda alla biografia linguistica degli apprendenti in maniera olistica, collocandola in una dimensione internazionale. Un più recente concetto che consente un approccio nuovo alla situazione di contatto tra le lingue in contesti complessi, come quello della scuola italiana, è quello di **superdiversità**.

30 Marsh D. (1994), *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, *Language Teaching in the Member States of the European Union*, University of Sorbonne, Paris.

31 Il dibattito scientifico attuale nell'ambito della linguistica educativa ha sostituito con il termine "lingua d'eredità" il concetto di "lingua etnica" o "lingua d'origine", sulla base dell'evolversi del fenomeno migratorio in Italia. I giovani italiani con background migratorio "ereditano" oggi infatti la lingua dei genitori. Si veda Kelleher A. (2010), *What is a heritage language?*, Center for Applied Linguistics, disponibile online in <https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>.

Superdiversità

La superdiversità, secondo Vertovec³² che ha coniato questo termine, supera la diversità ed è più efficace nella descrizione dei recenti contesti migratori, all'interno dei quali si trova un grado di diversificazione e complessità di territori e profili identitari mai sperimentato prima.

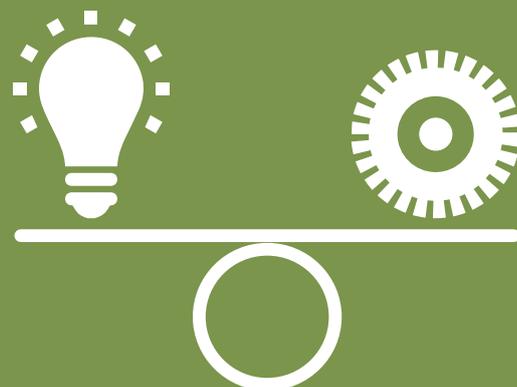
I termini multilinguismo/bilinguismo/plurilinguismo confinano l'analisi in una dimensione di dinamica esterna di contatto, di incontro e di conoscenza di sistemi linguistici che rimangono però separati. L'approccio orientato alla superdiversità assume una prospettiva olistica che pone l'accento sulla comune appartenenza al mondo e che riconosce al soggetto la potenziale capacità di mantenere un equilibrio dinamico, di ibridazione, creatività e innovazione fra sistemi linguistici.

In situazione di contatto, l'appropriazione di una nuova lingua, il mantenimento e/o la promozione e lo sviluppo delle altre lingue a disposizione nel repertorio dello studente, dipendono fortemente anche da fattori che caratterizzano il contesto in cui queste lingue vengono inserite e sviluppate. Il **docente** opera, dunque, in una complessa situazione di contatto linguistico-culturale che si può analizzare e descrivere considerando una **prospettiva plurale: sociolinguistica, interazionale e conversazionale**.

Rinnovare la prospettiva di analisi per comprendere le dinamiche specifiche di classi plurilingui corrisponde a guardare in maniera diversa le risorse presenti in tale contesto, valorizzandole sia a partire dai principi teorici, sia attraverso le pratiche e i modelli operativi.

32 Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies", 30(6), pp. 1024-1054, disponibile online in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>.

2. Pratiche didattiche innovative



DI CRISTINA ZANZOTTERA E ANTONIO CUCINIELLO*

È noto che la teoria e la pratica sono indissolubilmente legate fra loro, influenzandosi in un permanente rapporto di reciprocità. Per questa ragione le pratiche didattiche raccolte in questa seconda parte della Guida sono presentate come declinazioni efficaci e percorribili delle riflessioni teoriche esposte nel primo capitolo.

L'individuazione e la conseguente scelta delle pratiche ha richiesto un lavoro approfondito di ricerca tra le diverse esperienze didattiche rintracciate e una successiva analisi delle stesse. Tuttavia, in aggiunta a una questione legata a vincoli di spazio editoriali, la scelta si è orientata sulle pratiche che vi presentiamo in seguito, in quanto maggiormente ricche di **materiale documentale**, con un buon livello di **pratica riflessiva progettuale** e, non da ultimo, con elementi di **originalità** che speriamo possano sollecitare ulteriori riflessioni e sperimentazioni in chi le leggerà.

Le pratiche scelte fanno corrispondere a una pluralità di destinatari (minori e adulti italiani e stranieri) e di livelli di istruzione (dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti) una pluralità di aree di progetto: educazione plurilingue; accoglienza e inserimento dei minori stranieri non accompagnati a scuola; Italiano L2 trasversale e integrato alle discipline curricolari; promozione dell'internazionalizzazione; lingue e letterature classiche; lingue di minoranza; curriculum plurilingue e *translanguaging*.

Le politiche linguistiche europee e la loro declinazione italiana hanno portato alcune scuole, soprattutto a seguito di un'attenta rilevazione dei bisogni degli apprendenti, a impegnarsi in progettazioni e sperimentazioni linguistiche che negli ultimi anni hanno fatto fare alla scuola italiana (alcuni) passi avanti. Le pratiche scelte ci mostrano anche come nei contesti scolastico-educativi ci siano professionisti capaci che, talvolta in "solitudine" o comunque non sempre supportati collegialmente, hanno affinato negli anni **strategie e metodologie didattiche** volte a promuovere l'importanza di

* Cristina Zanzottera è progettista, ricercatrice e formatrice presso il Settore Educazione di Fondazione ISMU. Responsabile dei corsi di glottodidattica DITALS, per ISMU ha partecipato a progetti di ricerca-azione, documentati in pubblicazioni, sui temi dell'integrazione linguistica e scolastico-formativa dei migranti, nella prospettiva dell'approccio interculturale; della didattica attiva, innovativa e inclusiva; dell'insegnamento dell'Italiano L2, con un focus sul plurilinguismo e sulle lingue materne.

Antonio Cuciniello è arabista e islamologo, ha studiato all'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" e al Pontificio Istituto di Studi Arabi e di Islamistica (PISAI) di Roma. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Collabora con la Fondazione ISMU dal 2005 all'interno dei Settori Educazione e Religioni.



un'educazione linguistica interculturale, trasversale alle discipline, con l'obiettivo di sviluppare competenze plurilingue e pluriculturali di alunni e docenti.

Pertanto, le pratiche didattiche sono state illustrate proprio a partire da **interviste** semi-strutturate ai referenti e ai responsabili che le hanno ideate, progettate e sperimentate nei loro contesti scolastici. Le esperienze quindi vengono "raccontate" anche attraverso le parole dei docenti direttamente coinvolti, con l'intento di costruire un patrimonio comune di saperi e di saper fare nel campo dell'educazione linguistica interculturale, che speriamo il lettore possa aggiornare e alimentare con nuove proposte e contributi. L'auspicio è che sempre più si possa diffondere un'educazione linguistica che dia a ciascuno, in maniera diffusa, una lingua che renda tutti e tutte eguali.³³

³³ Cfr. De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.



CON I PIEDI, CON LA TESTA, CON IL CUORE

Una proposta interculturale e interdisciplinare per fare gol con i minori stranieri non accompagnati³⁴

DI CRISTINA ZANZOTTERA

TITOLO DEL PROGETTO	CON I PIEDI, CON LA TESTA, CON IL CUORE	
Enti promotori	<ul style="list-style-type: none"> • Centri Linguistici della Provincia di Bolzano • IISS Galileo Galilei di Bolzano 	
Docente Referente	Barbara Gramegna	EMAIL barbara.gramegna@provincia.bz.it
Soggetti in rete	<ul style="list-style-type: none"> • Direzione Istruzione Formazione Italiana • Servizio Sport Scolastico • Ripartizione Pedagogica Tedesca Unità Migrazione Centri Linguistici • IISS Galileo Galilei • Liceo Sportivo Toniolo • Federazione Italiana Giuoco Calcio • Società sportiva Virtus Don Bosco • Ditta Pompadour 	
Fonte di finanziamento	Ripartizione Pedagogica Unità Migrazione – Centri linguistici della Provincia di Bolzano	
Luogo di realizzazione	Bolzano	
Durata	A.s. 2018/19	
Area di progetto	Educazione plurilingue (Italiano L2). Accoglienza e inserimento dei minori stranieri non accompagnati a scuola.	
Destinatari	Minori stranieri non accompagnati	
Obiettivo generale	Favorire l'ingresso e la frequenza in una scuola secondaria di II grado per minori non accompagnati ospiti di strutture di accoglienza.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Italiano ✓ Chimica ✓ Matematica ✓ Biologia ✓ Educazione motoria ✓ Tecnologia ✓ Educazione alla cittadinanza 	

³⁴ I paragrafi che seguono sono frutto dell'intervista rilasciata in forma scritta da *Barbara Gramegna*, docente distaccata presso il Centro Competenza dei Centri Linguistici della provincia di Bolzano e cultrice della materia presso l'Università Ca' Foscari; mentre i testi nei "box" sono il risultato dell'intervista con *Fabio Caon*, professore associato di didattica delle Lingue all'Università Ca' Foscari di Venezia, dove insegna Linguistica educativa, Comunicazione interculturale e Didattica della letteratura.



IL PROGETTO

Come nasce l'idea del progetto?

Il progetto ha preso concretamente le mosse da un bisogno espresso dall'Istituto Superiore "Galilei" di Bolzano, che accoglie il maggiore numero di minori stranieri non accompagnati (msna) della città e che ha fra i suoi studenti un'elevata percentuale di alunni con background migratorio.

La scuola si è rivolta alla *Ripartizione Pedagogica Tedesca (Unità Migrazione Centri Linguistici)* per ottenere un supporto nella gestione di una situazione che, di anno in anno, si ripete. La scuola, infatti, è alla continua ricerca di nuovi efficaci dispositivi per il contenimento del *drop-out*, il sostegno all'inserimento scolastico dei nuovi arrivati, il supporto ai processi di apprendimento delle lingue, oltre a un più ampio supporto all'inclusione nella vita sociale e dell'Istituto di numerosi ragazzi e ragazze (specialmente ragazzi) che all'età di 16-17 anni vengono inseriti per la prima volta in un sistema scolastico.

"L'idea è stata quella di riprendere un'esperienza, dal nome *Gioco anch'io*, proposta in diversi luoghi d'Italia – oltre che in Francia e in Sudan – dal prof. Fabio Caon dell'Università Ca' Foscari di Venezia e a cui ebbi l'opportunità di assistere. In questo programma il gioco del calcio era strumento principale per **sviluppare sia competenze linguistico-comunicative che linguistico-disciplinari** e poggiava su chiari riferimenti teorici sia di acquisizione linguistica che di pedagogia interculturale, le aree di cui mi occupo presso i Centri Linguistici della Ripartizione. Il connubio mi parve subito ideale per tentare di adattare il modello al nuovo contesto" (Gramegna).

I bisogni manifestati dalla scuola che si è rivolta alla Ripartizione rappresentavano delle condizioni adatte a proporre un progetto analogo a *Gioco Anch'io*, declinato con l'obiettivo principale dell'inclusione scolastica e sociale dei msna, pur mantenendo le **specificità originarie** e soprattutto le **originarie finalità**:

- promuovere la costruzione di nuovi spazi di condivisione e apprendimento;
- favorire l'apprendimento significativo della lingua italiana come L2 e di alcuni contenuti disciplinari attraverso un contesto motivante e facilitante;
- supportare il successo scolastico di studenti vulnerabili;
- promuovere l'educazione interculturale;
- favorire l'accesso degli studenti neoarrivati a strutture territoriali (quali società sportive ad esempio) per facilitare la conoscenza del territorio e l'inclusione sociale;
- sviluppare metodologie didattiche alternative, in particolare nell'ambito di laboratori disciplinari mattutini dedicati al progetto (in sostituzione delle ore disciplinari curricolari considerate come più difficoltose da seguire);



- mettere in rete diversi soggetti operanti sul territorio (associazioni sportive, Federazione Italiana Giuoco Calcio - FIGC, Liceo a opzione sportiva, istituzioni scolastiche, aziende private interessate a promuovere la propria immagine attraverso sostegno finanziario alle iniziative di inclusione).

In seguito a un confronto tra vari soggetti in rete, si è comunemente convenuto che fosse necessario offrire la possibilità alle studentesse e agli studenti di **aderire al progetto su base volontaria**.

QUALI I VANTAGGI OFFERTI DA PROGETTO?

La lingua è ancorata profondamente all'attività concreta; c'è una forte ridondanza tra la lingua "in campo" e in classe, che favorisce lo sviluppo di una più solida competenza linguistico-comunicativa.

La dimensione ludica e sociale dell'esperienza aumenta ulteriormente la motivazione per l'apprendimento: l'interesse, il piacere o il bisogno sono fattori interni al soggetto fondamentali per un apprendimento significativo.³⁵

Il progetto avrà successo se...

La condizione di base perché il progetto possa funzionare è **"partire da una richiesta, da una rilevazione e da un'analisi dei bisogni e non da una proposta che l'istituzione, in seguito a sue considerazioni, rivolge alla scuola dall'alto"** (Gramegna). Secondariamente, sembra indispensabile condividere l'idea che **"benché il target individuato sia di un tipo (nella fattispecie msna e/o alunne/i neoarrivate/i o con background migratorio) il progetto debba presentare caratteristiche tali da coinvolgere e potere essere rivolto, con debite curvature, anche ad altri gruppi di studenti"** (Gramegna). Altre condizioni perché si possa realizzare il progetto sono: la convinzione della bontà dei principi su cui si fonda; la consapevolezza di tutti i soggetti interessati di essere in grado, in itinere, di fronteggiare con una certa sicurezza ostacoli o problemi; la costante presenza di un referente.

I **limiti** oggettivi potrebbero essere dati dall'eventuale impossibilità di creare una rete o dalla difficoltà di gestirla. I vincoli potrebbero essere principalmente di natura temporale, strutturale, economica, professionale, organizzativa (es. la disponibilità dei materiali, di uno spazio di gioco e di studio adatto, la formazione degli operatori coinvolti).

35 Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet università, Torino.



UN PROGETTO PER TUTTI?

Nel progetto sono stati spesso coinvolti anche gli studenti italiani che hanno scelto di partecipare agli allenamenti e ai laboratori disciplinari³⁶. Si è osservato, infatti, che non aderisce alla proposta solo chi ha interesse per il calcio o chi già lo pratica, ma anche chi desidera fare un'esperienza di socialità con i compagni di classe.

Lungi dal puntare sulla tecnica calcistica, si tratta di una proposta coinvolgente e altamente inclusiva, capace di coniugare anche le primissime fasi di apprendimento dell'italiano con un'esperienza socialmente ed emozionalmente motivante: quella sportiva.

Sta allora al corpo docente impegnato nel progetto "valorizzare, attraverso la collaborazione e le attività di apprendimento cooperativo, la partecipazione di tutti e la valorizzazione di ognuno!" (Caon).

Quali sono gli obiettivi e le attività principali del progetto? Quali gli attori in campo?

Il progetto si propone di: offrire un contatto diverso e più motivante con la lingua italiana, valorizzando anche le lingue di provenienza degli studenti (in particolare in campo); aumentare la motivazione alla frequenza scolastica e supportare il successo formativo; promuovere l'integrazione scolastica e l'inclusione sociale sul territorio di studenti neoarrivati, facendo leva sulle caratteristiche positive dello sport; creare una base di sinergie con altri enti del territorio (FIGC, società sportive e scuole).

Gli **obiettivi specifici** sono stati pertanto **di tipo linguistico** (ascoltare e parlare la lingua per la comunicazione e la lingua dello sport, sviluppare l'italiano per lo studio nelle discipline coinvolte), **disciplinare** (collegamento fra esperienza sul campo da calcio e contenuti di diverse discipline scolastiche proposti in appositi laboratori), **relazionale** (promozione dell'interazione fra pari della stessa scuola e di scuole diverse, ma anche con altre figure professionali adulte).

Il progetto, che si è svolto in orario curricolare, ha visto una parte consistente di ore dedicate alla pratica sportiva sul campo di calcio: 48 ore suddivise in 3 allenamenti alla settimana per 8 settimane. Ogni allenamento ha avuto la durata di 2 ore. Le ore dedicate all'approfondimento linguistico sono state complessivamente 80 (2 al giorno) e le ore di laboratorio disciplinare (in matematica, laboratorio scientifico, cittadinanza, chimica e tecnologia) sono state 104 (per una media di 2,5 ore al giorno).

Diversi sono stati gli aspetti caratterizzanti l'iniziativa: senz'altro il numero di partner coinvol-

³⁶ Particolare è il caso di Bolzano in cui la presenza di un gruppo di studenti italiani come *peer tutor* ha portato un ulteriore valore aggiunto alla proposta progettuale.



ti, il fatto che la scuola sia stata sollevata da aspetti di coordinamento, reperimento delle risorse, individuazione dei partner, gestione di tutti gli aspetti amministrativi, scelta del fulcro del progetto (la pratica sportiva).

Le principali attività, tra loro fortemente interconnesse, sono state:

- lezione di lingua in aula a cura delle docenti dei Centri Linguistici. Le docenti hanno programmato insieme all'allenatore contenuti e strutture linguistiche, sulla base della progressione delle azioni che si sarebbero svolte in campo;
- allenamento di calcio condotto da un allenatore FIGC;
- laboratori disciplinari realizzati dai docenti delle singole discipline della scuola (in particolare chimica, TIC, matematica, cittadinanza) in cui sono stati proposti testi di studio facilitati e semplificati (realizzati grazie alla collaborazione dei docenti di Italiano L2 dei Centri Linguistici) che affrontano contenuti inerenti ai temi del progetto (ad esempio l'alimentazione dello sportivo per le scienze, le misure del campo in matematica, ecc.);
- *peer tutoring* e documentazione a cura di un gruppo di studenti di un liceo ad opzione sportiva in regime di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento – ex alternanza scuola-lavoro);
- raccordo fra scuole a studenti ad opera della residenza per msna.

Senza il coinvolgimento dei molteplici soggetti in rete, la condivisione degli obiettivi, la volontà di realizzarlo nel migliore dei modi e il continuo scambio di pareri e comunicazione, il progetto non si sarebbe potuto realizzare. **La rete è stata quindi imprescindibile.**

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO

Quali ricadute ha avuto il progetto sui protagonisti?

“Gli studenti hanno faticato inizialmente a capire il tipo di iniziativa. Per molti di loro, infatti, la possibilità di giocare a calcio rappresentava un sogno, ma il fatto che questo avvenisse all'interno dell'orario scolastico (permettendo loro di non frequentare alcune lezioni curricolari) costituiva per loro una **contraddizione**” (Gramegna).

Per diversi studenti, invece, questo progetto ha rappresentato successivamente un veicolo di migliore inserimento scolastico, di conoscenza della realtà sportiva del territorio (alcuni studenti hanno poi proseguito l'attività calcistica presso società sportive locali) e di maggiore incentivazione all'acquisizione della lingua.



Tutti i soggetti coinvolti hanno operato con convinzione ed entusiasmo. Complessivamente tutti hanno avuto un ruolo attivo, si sono incuriosite al calcio anche ragazze di provenienza diversa, entrate poi in contatto con le società sportive. Altri minori ospitati nella stessa struttura di quelli coinvolti nel progetto si sono avvicinati al progetto e al mondo della scuola e hanno assistito agli allenamenti.

QUAL È IL VALORE AGGIUNTO DEL PROGETTO?

Il progetto valorizza in particolare le competenze sportive che solitamente non emergono nei contesti curricolari; promuove inoltre le competenze relazionali, sociali e comunicative, mettendo in risalto chi le possiede e “se le gioca” con i compagni in modo proattivo. La proposta fa emergere inoltre le competenze disciplinari pregresse degli studenti, che trovano terreno di sviluppo e di consolidamento. Anche i docenti hanno così modo di scoprire competenze prima nascoste, ora giocate sul campo prima e nel laboratorio didattico poi.

Qualcosa è cambiato? I principali risultati del progetto

In seguito a vari colloqui con i soggetti coinvolti (in itinere e al termine del progetto), emerge come il progetto abbia ottenuto risultati molto buoni su più fronti:

- a livello di **scuola**, il “problema” dell’accoglienza e dell’inclusione dei msna si è trasformato in un’opportunità; è diventato propulsore di progettualità. Sono stati coinvolti vari docenti in un progetto interdisciplinare, sono stati creati nuovi materiali didattici (materiali grigi, soprattutto di matematica) e la scuola, infine, ha preso contatti con un istituto scolastico vicino in vista di attività future comuni;
- gli **studenti** (destinatari) hanno dichiarato di essersi sentiti accolti, hanno apprezzato la relazione con diverse figure adulte in un progetto loro dedicato, così come le nuove amicizie e la conoscenza di realtà extrascolastiche (come le società sportive). Inoltre, hanno colto l’opportunità di praticare in maniera strutturata uno dei loro sport preferiti, sperimentando un immediato collegamento d’uso fra la lingua del campo e quella dell’aula;
- gli **studenti del liceo sportivo in “alternanza scuola-lavoro”** (oggi PCTO) hanno sviluppato competenze di analisi del contesto per decidere quali aspetti del percorso documentare e come farlo. Sono riusciti, in questo modo, a trovare strategie di comunicazione per riuscire efficacemente nel compito di *peer tutor*. Infine, hanno conosciuto dei coetanei le cui competenze motorie non sono



state sviluppate in contesti formali, comprendendo che la preparazione atletica va accompagnata da altri tipi di “allenamento”;

- i **referenti scolastici** hanno avuto l'occasione di lavorare in sinergia con altri partner (mentre solitamente sono abbastanza isolati), condividendo l'entusiasmo per le finalità del progetto. Inoltre, hanno sperimentato una nuova modalità di interpretare il proprio ruolo, finalizzando risorse e competenze personali;
- i **docenti** hanno riscontrato una crescente motivazione e attenzione degli studenti nei momenti di aula, accanto a un'accelerazione nel percorso di apprendimento linguistico (grazie all'immediato collegamento fra uso della lingua e riflessione sulla lingua). In questo modo, hanno avuto la sensazione di partecipare a qualcosa di speciale e hanno maturato la consapevolezza che è possibile cambiare punto di vista e innovare il metodo.

Il progetto continua? Come riprogettare?

Le attività previste dal progetto si sono concluse, ma i docenti di Italiano L2 e delle discipline coinvolte hanno potuto proseguire il lavoro con contenuti e modalità analoghe nel corso dell'anno scolastico. Sulla base di questa esperienza, i docenti di italiano L2 hanno supportato gli studenti anche nei contatti con l'extrascuola per la prosecuzione dell'attività calcistica; in un caso, infatti, uno studente ha trovato collocazione in una squadra locale dei gironi dilettanti. In linea generale, la rete costruita ha avuto un impatto positivo sulle singole professionalità dei soggetti coinvolti.

Il progetto potrebbe essere ridisegnato probabilmente all'interno del programma dei corsi estivi di lingua del prossimo anno scolastico, in maniera da circoscrivere l'azione sui fronti dell'attività motoria e dell'apprendimento linguistico, andando ad alleggerire la parte organizzativa e di coordinamento.

Volendo evidenziare delle **criticità**, seppure la richiesta di supporto sia partita dalla scuola, sembra sia stata proprio la scuola a faticare maggiormente nella promozione del progetto al suo interno e nell'offrire risorse umane a supporto dell'iniziativa. La presenza e l'operato della sola docente referente non è infatti sufficiente, specialmente in un Istituto ad alta complessità, a elevato numero di studenti e con al suo interno più indirizzi di studio. Si è rilevato anche che i docenti di disciplina coinvolti in progetti con finalità di educazione linguistica, oltre a doverne cogliere sin da subito le specificità, dovrebbero a questo fine ricevere una **formazione** sull'ItalStudio che in questo caso, per varie ragioni, non è stato possibile fornire. Il progetto, tuttavia, è almeno in parte riuscito a sensibilizzare sul tema i docenti coinvolti, rendendoli più consapevoli del ruolo fondamentale che la lingua assume nel veicolare ogni disciplina.



È possibile replicare il progetto?

Con i piedi, con la testa, con il cuore è stato documentato anche attraverso la realizzazione di un video da parte degli studenti in “alternanza scuola-lavoro” (PCTO) e un servizio del Telegiornale Regionale della Rai³⁷. Sono state redatte poi la scheda di progetto, i materiali di lavoro, la convenzione con la scuola per l’alternanza scuola-lavoro, i registri delle ore di lezione di lingua con gli argomenti e la scheda feedback³⁸ per i soggetti coinvolti. L’attività di disseminazione si è svolta all’interno dei Centri Linguistici e attraverso la partecipazione a convegni e giornate seminariali sui temi dell’accoglienza e dell’integrazione, della didattica delle lingue e dei valori positivi dello sport³⁹.

È in programma, inoltre, la redazione di un sillabo per la parte delle lezioni di lingua, contestualizzando le attività linguistiche in domini articolati in due diversi macrosettori nei quali gli studenti del progetto si sono trovati ad agire: dominio scolastico (le relazioni all’interno della classe con i compagni e con i docenti), dominio sportivo (riguarda tutto ciò che è legato all’attività sportiva svolta).

A chi desidera riproporre, anche personalizzandola, questa esperienza, lo staff di progetto offre alcune indicazioni: prestare la massima attenzione alla pianificazione; valutare attentamente il rapporto costi-benefici; fare attenzione nella scelta delle risorse umane; mettere a punto strumenti di monitoraggio e valutazione del progetto; fare molta **attenzione alla modalità di presentazione del progetto ai ragazzi**; individuare un responsabile di progetto capace di interagire con tutti in maniera efficace, pronto a risolvere problemi di carattere pratico nelle strutture che ospitano il progetto (anche grazie alla sua conoscenza di luoghi e persone). Infine, sarà necessario chiarire molto bene il tipo di investimento che la **scuola** intende fare nella **pubblicizzazione del progetto**, nella sua **condivisione a livello di collegio docenti e di vari indirizzi scolastici**, nel **supporto globale che potrà fornire alla proposta**.

La trasferibilità di questa pratica in altri contesti è senz’altro possibile ma, come tutte le esperienze, anche questa necessita di essere adattata e ricontestualizzata, nonché di essere accompagnata da un momento di consulenza e di passaggio di conoscenze. Speriamo allora che il racconto di questa pratica possa essere un primo passo utile in questa direzione, per quanti vorranno mettersi in gioco “Con i piedi, con la testa, con il cuore”!

37 Il video è disponibile online in <https://www.rainews.it/tgr/bolzano/video/2018/10/blz-il-calcio-per-imparare-le-lingue-integrazione-97300a69-1727-4cb1-b1f3-a453df6e2e4c.html>.

38 La valutazione conclusiva del percorso è avvenuta attraverso una “scheda feedback” costruita ad hoc per ogni soggetto, suddivisa in quattro sezioni: il proprio ruolo all’interno del progetto, i rapporti con gli altri soggetti della rete, la comunicazione, la ricaduta.

39 Si veda in proposito il Bollettino ITALS, disponibile online in <https://www.italis.it/editoriale/bollettino-italis-Febbraio-2020>, e un focus di Gramegna sul progetto qui presentato, disponibile online in https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2020/12_gramegna.pdf.



MIGRANS: METODO IPERGLOBALE PER RICHIEDENTI ASILO NON SCOLARIZZATI⁴⁰

DI CRISTINA ZANZOTTERA

TITOLO DEL PROGETTO	MIGRANS (METODO IPERGLOBALE PER RICHIEDENTI ASILO NON SCOLARIZZATI)	
Ente promotore	Vari	
Docente Referente	Tatiana Galli, ideatrice del Piano MIGRANS. Paola Minieri, Salvatore Gaeta, Anna Bellantoni, docenti di italiano L2 sperimentatori e formatori.	EMAIL <i>pianomigrans@gmail.com</i>
Soggetti in rete	Sedi e insegnanti-ricercatori che hanno sperimentato il metodo in classi di studenti analfabeti o debolmente scolarizzati: <ul style="list-style-type: none"> • a.s. 2015/16: CPIA1 di Sondrio (Tatiana Galli); • a.s. 2016/17: CAS "Cinformi" di Fersina - Trento (Katia Raspollini); • a.s. 2016/17: CPIA5 Milano, CPIA Enna Caltanissetta, CPIA L'Aquila, CAS Parma; • a.s. 2018/19: CPIA Bergamo, CPIA3 Milano, CPIA4 Milano, CPIA5 Milano, CPIA Sondrio, CPIA Varese1, CPIA Varese2, CPIA Isernia, CPIA L'Aquila, CPIA Enna Caltanissetta, CAS Varese, CAS Trieste. 	
Fonte di finanziamento	Sperimentazione realizzata nell'ambito di corsi di Italiano L2 già finanziati.	
Luogo di realizzazione	Sedi dei corsi dei soggetti in rete.	
Durata	Sperimentazione in corso dall'a.s. 2015/16 a oggi. Attività di ricerca-azione e diffusione della proposta dall'a.s. 2014/15 a oggi.	
Area di progetto	L2 trasversale e integrata alle discipline curricolari.	
Destinatari	Migranti analfabeti, non scolarizzati o debolmente scolarizzati nel Paese d'origine.	
Obiettivo generale	Favorire l'acquisizione di competenze linguistico-comunicative per l'esercizio della cittadinanza attiva. Migliorare la qualità e ridurre i tempi di apprendimento dell'Italiano L2, della lettoscrittura e delle competenze di base (propedeutiche al primo periodo didattico), per gli adulti immigrati analfabeti o debolmente scolarizzati.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Italiano L2 e lettoscrittura ✓ Inclusione digitale ✓ Matematica (Numeracy) Competenze disciplinari, principalmente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Storia ✓ Geografia ✓ Scienze ✓ Musica (come strumento per l'apprendimento della lingua orale) 	

⁴⁰ La scheda relativa a questa pratica nasce dall'intervista realizzata con l'ideatrice del metodo, *Tatiana Galli*, e con due docenti di CPIA, sperimentatori e formatori sul metodo, *Paola Minieri* (CPIA 3 Rozzano - MI) e *Salvatore Gaeta* (CPIA Legnano - MI). *Tatiana Galli* è insegnante di Italiano L2 presso CPIA, ricercatrice e autrice di materiali didattici. Attualmente Dirigente Scolastico presso IC Fermi di Fagnano.



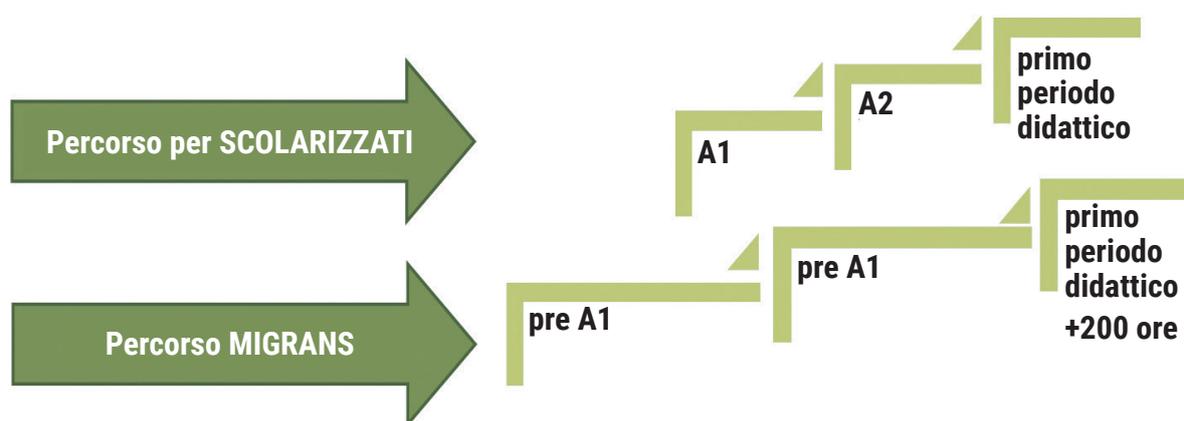
IL PROGETTO

L'idea e la proposta

Il Piano MIGRANS nasce dal desiderio di trovare soluzioni sempre più concrete ed efficaci nell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati adulti analfabeti o debolmente scolarizzati. Si tratta, tuttavia, di una proposta flessibile che vuole essere una risposta alla frustrazione di molti docenti alle prese con l'insegnamento della lettoscrittura e delle competenze disciplinari di base propedeutiche al primo periodo didattico.

L'ideatrice del Metodo⁴¹, Tatiana Galli, racconta di essere arrivata al Piano MIGRANS per tentativi ed errori, in un lavoro lungo un decennio, con l'obiettivo di rispondere alle molteplici difficoltà dei suoi apprendenti analfabeti, sollecitata in particolare dalla più recente esperienza con i richiedenti asilo.

Il Piano MIGRANS risponde alla necessità di ridurre i **tempi di apprendimento**, che risultano spesso troppo dilatati rispetto al monte ore effettivamente a disposizione della maggior parte dei corsi di alfabetizzazione offerti dai CPIA e dalle organizzazioni del terzo settore⁴². Anche a fronte della **fluttuazione delle presenze**, che solitamente caratterizza i corsi rivolti a questa tipologia di studenti, sembra urgente rendere il percorso di apprendimento linguistico quanto più efficace. "L'obiettivo (certamente ambizioso) è che gli apprendenti analfabeti, in un biennio, acquisiscano tutte le competenze propedeutiche (non solo in L2) per poter accedere ai corsi del primo periodo didattico (ex licenza media)" (Galli). Agli analfabeti si propone un percorso specifico e differente:



41 Il termine *Metodo* è utilizzato nella accezione articolata del modello di Richards e Rogers, si tratta cioè di una filosofia di insegnamento che ricomprende una serie standard di procedure basate su specifiche premesse teoriche relative alla natura della lingua e dell'insegnamento di una lingua. Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge.

42 Sebbene il "Sillabo ALFA" proponga un percorso formativo di 300 ore per questa tipologia di apprendenti, spesso i corsi annuali disponibili presso i CPIA hanno durata inferiore. Si veda il *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, a cura di Paola Casi e Fernanda Minuz, disponibile online in https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf.



La tabella seguente sintetizza gli obiettivi comunicativi del percorso MIGRANS che si articola in un biennio formativo di 400 ore. Ogni annualità di 200 ore è suddivisa in 4 UdA (Unità di Apprendimento) di 50 ore ciascuna⁴³.

	1° A.S. = 200 ORE	2° A.S. = 200 ORE
Letto-scrittura	Da ALF1 ² ad ALF3	Da ALF3 ad A1
Abilità orali	Da A1.1 ad A1.2	Da A1.2 ad A2

L'approccio IperGlobale e andragogico

Il Metodo del Piano MIGRANS raccoglie e seleziona le tecniche e le proposte didattiche più efficaci sperimentate negli anni e riproposte con un **approccio andragogico**, pensato appositamente per le e gli apprendenti adulti che necessitano di sviluppare in tempi rapidi una lingua capace di esprimere il pensiero complesso che è loro proprio. Un esempio è la priorità data alle congiunzioni (es. "ma, perché, sebbene, invece") che si affrontano molto presto nel percorso in quanto: "l'adulto ha bisogno della lingua essenzialmente per motivare e per dichiarare intenzioni e intenti e per farlo servono le congiunzioni (...) è un approccio adatto agli adulti che hanno bisogno subito della lingua per esprimere cause e conseguenze" (Galli). Ecco perché il metodo predilige un **approccio IperGlobale**: l'apprendimento non parte dalla parola-frase, come accade nello sviluppo del linguaggio dei bambini che va di pari passo col pensiero, ma all'inverso, si parte dall'atto linguistico, dalla frase di senso compiuto per analizzare solo in seguito gli elementi morfo-sintattici che la costituiscono.

Nel Metodo allora non si insegnano lettere e alfabeto (anche quando gli studenti lo richiedono a gran voce), per arrivare alle sillabe, alle parole e infine alle frasi. Lavorando con gli adulti si è osservato che il metodo sillabico non funziona e si corre il rischio che lo studente impari a nominare le sillabe ma non arrivi mai a comporre e a leggere intere parole, attribuendogli significato. Al contrario, si lavorerà sulla lingua orale e scritta (e non solo) a partire da atti comunicativi significativi per gli apprendenti e da testi autentici (es. un invito a una cena, un cartello di divieto o le istruzioni per la raccolta differenziata).

⁴³ Gli schemi sono stati forniti da Tatiana Galli. I sottolivelli del PRE-A1, indicati in tabella, fanno riferimento alla suddivisione sperimentale di Paola Casì e dell'Università di Siena.



Il curriculum e il syllabo

Ciò che caratterizza il Piano MIGRANS è dunque il curriculum⁴⁴: si insegna italiano come L2 solo per 1/3 del tempo-lezione, privilegiando l'oralità quale base e punto di partenza per l'apprendimento della lettoscrittura. Alla lingua si intrecciano però, fin dai subito, contenuti fondamentali relativi a:

- **inclusione digitale** (sapere leggere e utilizzare apparecchi come sveglie, bilance, distributori automatici, telecomandi, ecc.);
- **numeracy** (le competenze numeriche di base per misurare il tempo, lo spazio, le valute);
- **competenze disciplinari**, in particolare nel campo della geografia (orientarsi nello spazio, saper impostare un GPS, calcolare i fusi orari e la durata di un viaggio, rappresentare le distanze, ecc.), principi di storia (cronologia, sequenzializzazione e misurazione del tempo), di educazione alla cittadinanza e di scienze.

Ciò che caratterizza il Piano MIGRANS è l'**interdisciplinarietà**, a più livelli: i contenuti delle discipline vanno di pari passo agli elementi linguistici proposti (es. "all'accento sdrucchiolo per formare il plurale, proposto su base ritmica, segue il tema "fa bene/fanno bene" in scienze o "manca/mancano" in matematica, ecc." (Galli)).

Si tratta di una scelta che ricomprende l'insegnamento della L2, ma va oltre: **inglobare più saperi e competenze disciplinari è un "gesto politico in classe"** (Minieri), significa offrire anche agli analfabeti un'opportunità nuova di essere cittadini qui e ora, come vedremo meglio in seguito.

"Per l'inclusione digitale, la *numeracy* e le competenze disciplinari sono stati ideati appositi **sillabi**⁴⁵ che includono tutto ciò che le persone scolarizzate, insegnanti in primis, danno per scontato; ad esempio, si insegna a collocare gli eventi storici sulla linea del tempo a chi non è in grado di ricavare l'età a partire dall'anno di nascita, oppure il moto di rivoluzione terrestre a chi non sa che esistono le stagioni in alcune parti del mondo. Il syllabo è inoltre 'parcellizzato', semplificato e graduato quanto più possibile, visto il livello in ingresso pressoché nullo degli apprendenti" (Galli). Si tratta di una sorta di **percorso propedeutico all'italiano per lo studio**.

Per l'insegnamento dell'inclusione digitale, la *numeracy* e le competenze disciplinari si usa esclusivamente l'italiano con "una **metodologia CLIL nascosta**" (Galli) – si fa matematica *in* italiano, storia *in* italiano, scienze *in* italiano – una metodologia spesso volutamente non dichiarata, per non creare resistenze tra i docenti, ma proposta come una sorta di "ritorno al vecchio maestro unico"

44 Per curriculum si intende un modello operativo che definisce un profilo formativo e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto di un corso.

45 Per syllabo si intende quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla graduazione dei contenuti d'insegnamento.



(Galli). Il piano MIGRANS infatti si propone come un supporto agile al lavoro del docente alfabetizzatore, con l'obiettivo di favorire l'innovazione metodologica nella pratica didattica.

In questa prospettiva, i **materiali didattici** sono già completamente predisposti e organizzati in UdA: si tratta principalmente di video muti, accompagnati da *flash cards* che ne riprendono i concetti principali. Lo stesso video, proposto per sette lezioni, guida l'unità e invita a verbalizzare via via ciò che si osserva, con l'obiettivo di ripetere, fissare e reimpiegare sempre più elementi. **Le attività** sono stabilite giorno per giorno, in quanto il **programma** è frutto del riordino dei materiali costruiti e sperimentati negli anni, secondo uno schema funzionale al raggiungimento di obiettivi integrati. Le prime unità, ad esempio, sono legate principalmente a un pensiero dichiarativo e descrittivo, per arrivare man mano al nesso di causalità, con l'uso degli avverbi dedicati in italiano e in parallelo la declinazione del concetto di causa/effetto in tutte le discipline (es. in scienze "fa male/fa bene" "dunque", ecc.).

Si tratta di "materiali talmente ricchi di elementi extra-linguistici e paratestuali da aggirare l'ostacolo della lettoscrittura, talmente semplici e immediati da minimizzare il gap linguistico (specialmente nella valutazione)" (Galli). L'ideatrice e i docenti sperimentatori hanno in programma la realizzazione di un *Kit MIGRANS* composto da tutto il materiale didattico necessario (dadi, *flash cards*, tabelloni, ecc.), accompagnato da una guida del docente e da un manuale d'istruzioni⁴⁶.

Realizzare il Piano MIGRANS si può se...

Per poter proporre le attività del Piano MIGRANS "è necessario superare la triplice resistenza degli attori coinvolti: degli studenti, dei docenti, della scuola!" (Galli).

Agli **studenti**, in particolare a chi ha già un'idea di lettoscrittura (semi-analfabeti) e si aspetta un metodo tradizionale, l'insegnante MIGRANS chiede fiducia, quasi ciecamente, o cerca di spiegare implicitamente l'efficacia di questo modo di lavorare, anche mostrando a ciascuno i progressi reali ottenuti in poco tempo (es. videoregistrazione del test d'ingresso a settembre e dei risultati dopo le prime 50 ore di corso): "Devo convincerli (...) questo (l'alfabeto) è per i bambini, non per te" (Galli).

I **docenti** devono essere pienamente convinti del metodo sperimentale, IperGlobale, che "agredisce la frase e cerca di usare dei circuiti neurologici che sono diversi" (Galli), senza passare di tanto in tanto al metodo sillabico: addestrare alla lettura analitica, infatti, rischierebbe di interferire notevolmente sull'efficacia del metodo Iper Globale, perché "uno è un freno a mano e l'altro è l'acceleratore" (Galli).

Inoltre, a volte i docenti sono poco inclini a mettere in campo alcune **tecniche didattiche peculiari del Metodo**: ad esempio, l'insegnamento della "grammatica eufonica", attraverso basi rit-

⁴⁶ Il Kit MIGRANS al momento è in cerca di un editore.



miche, oppure, per la produzione orale, il divieto assoluto all'uso dei pronomi personali soggetto, sostituito dall'uso dei gesti (restando così quanto più fedeli alla lingua reale e restituendo forza alle desinenze verbali).

Dalla musica, alla gestualità, alla gestione del gruppo (anche quando posto di fronte a temi scomodi), l'insegnante MIGRANS deve sapersi mettere in gioco, in quanto la conduzione della lezione non è quella canonica: "ci vuole molta energia, l'insegnante non si ferma mai (...) stare in piedi per due ore, far lavorare in gruppo, stare in silenzio" (Gaeta). Inoltre "far lavorare insieme classi con culture diverse è faticoso, ci vuole coraggio, devi insegnare ai ragazzi a lavorare in gruppo (...) li devi educare" (Galli). Tuttavia, si osservano risultati sorprendenti: "è fantastico perché un ragazzo di 24 anni (abituato al metodo sillabico) non riesce e una donna di 50 anni riesce" (Gaeta). Il docente MIGRANS, quindi, non deve necessariamente essere esperto di insegnamento della L2 ad analfabeti, ma deve avere il desiderio della sperimentazione che è il motore dell'innovazione didattica.

Infine, sarebbe auspicabile un **contesto scolastico** facilitante, "fondamentale un Dirigente attento e interessato alla sperimentazione, che voglia investire sulla qualità della didattica" (Minieri). Al momento però, almeno nei CPIA, il percorso sembra tutto in salita: poca la condivisione nei Collegi Docenti, pochi i colleghi interessati, molti i timori e le resistenze. Così si sperimenta il percorso talvolta anche in maniera "invisibile": "lo ho sempre trovato molti ostacoli, non solo non ho trovato appoggi!" afferma una docente sperimentatrice. Al contrario nel privato sociale (ad es. nei corsi di formazione sul Metodo per volontari) la proposta sembra riscuotere molto interesse, così come all'estero⁴⁷.

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO

I principali risultati e le ricadute sui protagonisti

Sul piano degli **apprendimenti**, i test intermedi mostrano in linea generale buoni risultati raggiunti già in pochi mesi, rinforzando così la fiducia nel metodo da parte degli insegnanti.

Si rilevano inoltre effetti molto positivi sulla **motivazione all'apprendimento**, elemento fondamentale perché il percorso didattico raggiunga gli obiettivi prefissati. Rispetto ai corsi tradizionali, il Piano MIGRANS si propone di **attivare cognitivamente ed emotivamente gli studenti**, mettendoli davvero al centro del processo di apprendimento: i temi proposti, appositamente "urtanti", vogliono destare interesse e suscitare il dibattito in gruppi multiculturali ed eterogenei per genere, età, provenienze. Un esempio: l'UdA di scienze propone come testi input solo immagini relative a prodotti noti agli studenti (es. il fumo, la tinta per i capelli, le medicine, particolari alimenti), accom-

⁴⁷ Il Piano MIGRANS è stato sperimentato nell'ambito del progetto *Less Hate More Debate*, disponibile online in <http://moredebate.eu/>.



pagnate da atti comunicativi semplici e immediatamente utilizzabili per un confronto in classe (“fa bene/fa male”). La discussione è possibile grazie all’attenzione interculturale posta nella scelta e nella costruzione dei materiali didattici, a partire dalla conoscenza degli universi culturali degli apprendenti. Con questo approccio gli studenti sperimentano davvero la possibilità di **prendere parola** per portare il proprio punto di vista, di **avere voce in italiano, anche se analfabeti, anche con pochissime parole**.

È questo, a ben vedere, il valore aggiunto della proposta, **l’elemento chiave di innovazione e di qualità** del Piano MIGRANS: è **“il primo passo verso l’apprendimento permanente per persone non scolariizzate!”** (Minieri). **“Per gli analfabeti e i debolmente scolarizzati è l’unica via possibile per imparare, l’unica, non ce ne sono altre! Per gli altri è una delle vie possibili”** (Galli). Inoltre, offrire anche dei contenuti di base per la cittadinanza è sinonimo, come anticipato, di una scelta politica volta a fornire strumenti a 360 gradi, per **formare il cittadino europeo con background migratorio di oggi e di domani**. Perché **“il cittadino non è solo quello che parla, non basta la lingua italiana”** (Galli) ma è cittadino chi è in grado di **“usare il metro, un cronometro, una sveglia, leggere una tabella oraria, contare, usare l’euro (...)”** (Galli). La proposta integrata e opportunamente graduata del Piano MIGRANS allora può realmente accompagnare verso l’autonomia e verso percorsi di effettiva cittadinanza attiva.

Pensando al futuro...

Come abbiamo visto, il Piano MIGRANS si presta a essere replicato e trasferito in ogni contesto che sia disposto a sperimentarlo, in particolare grazie al curriculum e al syllabus ben codificati, così come per le tecniche, le attività e i materiali didattici indicati con precisione.

La sperimentazione è stata presentata in diversi seminari e convegni sul tema, a partire dal 2017. Sono stati inoltre pubblicati contributi su siti e riviste di settore.

Resta però un sogno, in particolare, per il futuro del Piano MIGRANS, una sorta di estensione e ampliamento della proposta, che potrebbe risultare efficace anche con altri target di apprendenti: ad esempio, non solo con gruppi omogenei di analfabeti totali (come è accaduto con la sperimentazione di questi anni) ma con studenti di livello A1, scarsamente scolarizzati e privi di strategie di apprendimento. O ancora, si potrebbe proporre il Metodo anche a chi ha disturbi dell’apprendimento, su suggerimento di un genitore con un figlio DSA che lo ha sperimentato.

Infine, “da grande” il metodo IperGlobale si vorrebbe **“estendere agli adulti che imparano le lingue, agli adulti tutti, laureati e analfabeti, italiani e stranieri, che imparano le lingue, tutte, straniere o lingue seconde, con alfabeto latino o no”** (Galli) – perché i meccanismi di apprendimento sono comuni a tutti gli adulti – con l’obiettivo di mettere a punto metodi andragogici che si concretizzino in pratiche, tecniche e materiali didattici sempre più efficaci e sorprendentemente coinvolgenti.



LE LINGUE EXTRAEUROPEE NELL'OFFERTA FORMATIVA CURRICOLARE

DI ANTONIO CUCINIELLO



TITOLO DELLA PRATICA	INSEGNAMENTO DELLE LINGUE EXTRAEUROPEE	
Enti promotori	Istituto Tecnico Economico "Enrico Tosi" di Busto Arsizio (VA)	
Sito	https://www.etosi.edu.it/	
Docenti Referenti	Nadia Chiocchi Rita Reina	EMAIL nadia.chiocchi@itctosi.va.it rita.reina@itctosi.va.it
Soggetti in rete	Rete di scuole partner europee e internazionali.	
Fonte di finanziamento	MIUR	
Luogo di realizzazione	Via Stelvio 173, Busto Arsizio (Va)	
Durata	Dall'a.s. 2011/12 cinese curricolare. Dall'a.s. 2015/16 russo curricolare. Dall'a.s. 2003/04 corsi extracurricolari pomeridiani per gli studenti e corsi serali per gli adulti di lingue orientali (arabo, cinese, giapponese, russo).	
Aree di progetto	Insegnamento lingue e culture extraeuropee.	
Destinatari	Studenti della scuola secondaria di II grado e adulti.	
Obiettivo generale	Promozione dell'internazionalizzazione.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lingua araba ✓ Lingua cinese ✓ Lingua giapponese ✓ Lingua russa 	

IL PROGETTO

Le lingue extraeuropee al "Tosi"

L'Istituto Tecnico Economico (ITE) "Enrico Tosi" è nato nel 1951 a Busto Arsizio (Va), in risposta alle esigenze di formazione professionale sul territorio. Negli anni è riuscito a coniugare sensibilità verso le istanze di rinnovamento didattico della scuola italiana e dialogo con il mondo del lavoro e delle professioni, sviluppando la capacità di dare risposte rispetto alle richieste formative



e professionali locali e internazionali, anche attraverso la capacità di elaborare progetti linguistici innovativi. Già nel 1999 ha ottenuto il riconoscimento del “Label europeo delle lingue” da parte della Commissione Europea che **“punta a incoraggiare nuove iniziative nel campo dell’insegnamento e dell’apprendimento delle lingue, premiare nuove tecniche per la didattica, diffondere la consapevolezza dell’esistenza delle lingue e promuovere le buone pratiche”**⁴⁸.

“Pur essendo un istituto tecnico economico, da quando è nato ha avuto una particolare attenzione nei confronti non solo e non tanto all’apprendimento delle lingue, ma anche alla mobilità dei ragazzi [...] su un progetto comune di tipo didattico-formativo-interculturale” (Cattaneo)⁴⁹. Pertanto, essendo un Istituto da più di 20 anni teso all’internazionalizzazione, è da sempre aperto ad attività che comprendono **“scambi veri e propri con altri paesi europei e extraeuropei. Abbiamo avuto per anni lo scambio con il Giappone. Oggi abbiamo uno scambio con la Russia, oltre a scambi con l’Uruguay e con gli USA”** (Chiocchi)⁵⁰. A ciò va aggiunto che questa scuola fa parte di un network internazionale di Istituti di eccellenza, il *World School Forum*, una rete di istituzioni scolastiche fondata in Giappone nel 1997 da Masaki Matsudaira, ex Presidente del Consiglio di Amministrazione della *Kanto International School* di Tokyo⁵¹. Inevitabilmente, **“la partecipazione del Tosi a questa rete ha contribuito a rafforzare quella che era, è stata ed è la sua concezione dell’apprendimento delle lingue come veicolo di cultura e di apertura mentale”** (Cattaneo).

Nell’a.s. 1999/2000 il “Tosi” ha aderito al progetto ministeriale *Lingue 2000*, un’iniziativa finanziata con i fondi messi a disposizione dalla Legge n. 440/97, con l’obiettivo di **“innovare l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue straniere favorendo l’acquisizione di precise competenze comunicative da parte degli allievi di ogni ordine e grado di scuola”**⁵². Questa proposta **“si andava ad inserire in una sensibilità, in una progettualità, già molto avanti da parte dell’Istituto [...] in un terreno fertile della progettualità e dell’impostazione della scuola, perché c’era proprio questa sensibilità, un apprendimento delle lingue che non fosse puramente un apprendimento mnemonico, ma uno strumento di conoscenza della cultura e della civiltà di cui la lingua è veicolo e che si realizzava attraverso le modalità che permettessero di vivere la lingua dal vivo, ma nello stesso tempo di conoscere le persone e il modo di vivere della lingua che stavano imparando”** (Cattaneo). Il

48 Disponibile online in <http://www.erasmusplus.it/cose-il-label-lingue/>. L’ITE “Enrico Tosi” ha ricevuto tre volte questo riconoscimento; cfr. <https://lnx.etosi.edu.it/collaborazioni/european-label/>.

49 La prof.ssa *Angela Nadia Cattaneo* è stata Dirigente scolastico dell’ITE “Enrico Tosi” dall’a.s. 2010/11 all’a.s. 2018/19; cfr. il suo discorso in occasione della festa del diploma (2018), disponibile online in <https://www.youtube.com/watch?v=ueQqHOb1GFI>.

50 *Nadia Chiocchi* è docente di lettere presso l’ITE “Enrico Tosi” dal 2009 ed è stata referente per l’organizzazione dei corsi di lingue extracurricolari (arabo, cinese, giapponese, russo) dall’a.s. 2013/14 all’a.s. 2018/19.

51 Nell’a.s. 2018/19, dal 22 ottobre al 3 novembre, una delegazione dell’ITE “Enrico Tosi” ha partecipato all’incontro annuale del “World School Forum”, <http://www.wscommittee.com/ws/ws2018/englishsite/index.html>, in Giappone. Delegazioni di studenti provenienti da 22 Paesi si sono confrontati sul tema “Food and Waste”, discutendo su come le diverse culture affrontano lo spreco di cibo e proponendo soluzioni universali per risolvere il problema; cfr. <https://lnx.etosi.edu.it/tag/world-school-forum/>.

52 Disponibile online in <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>.



progetto *Lingue 2000* ha contrassegnato una tappa importante nell'offerta formativa di questa scuola, in quanto ha rappresentato la cornice all'interno della quale è stato inserito, a livello extracurricolare, anche l'insegnamento di lingue extraeuropee. Già a partire dall'a.s. 2003/04, di fatti, l'Istituto promuove per gli studenti della sua scuola, in orario extracurricolare (34 ore totali con un rientro settimanale) corsi di lingue orientali (arabo, cinese, giapponese e russo) tenuti da docenti madrelingua che forniscono una conoscenza di base della lingua e della cultura. "L'idea è quella di avvicinarsi a una lingua anche attraverso la cultura del Paese in cui viene parlata. Per questo vengono proposte diverse attività a cui i ragazzi possono partecipare, come quella organizzata dalle docenti di giapponese delle diverse scuole della zona (su Milano), cioè un concorso sulla cultura, per motivare i ragazzi allo studio di una lingua complessa come il giapponese" (Chiocchi). Al termine del corso, previo test finale, viene rilasciato un attestato delle competenze linguistiche acquisite. Inoltre, la frequenza al singolo corso è fatta rientrare nel percorso formativo scolastico degli studenti e, pertanto, costituisce credito formativo.

Si tratta di "corsi che raccolgono da un lato molto entusiasmo [...]. Abbiamo avuto addirittura lo scorso anno [a.s. 2017/18, ndr] il problema di organizzare gli studenti che si erano iscritti ai corsi di cinese, perché erano veramente tanti a formare addirittura due classi per il livello base". Inoltre, è interessante anche sottolineare che "più di una ragazza si è iscritta dopo il percorso scolastico al corso di Lingue orientali a Venezia" (Chiocchi). Questi percorsi sono diventati, in realtà, anche un punto di riferimento per alcuni ragazzi di origine cinese che riescono a salvaguardare una lingua appresa essenzialmente a casa e "hanno la possibilità di apprendere soprattutto la scrittura, visto che l'oralità c'è [...]. Quindi è un modo per chi ha comunque le sue radici nel mondo cinese di avvicinarsi allo studio della lingua cinese che non sia veicolata solo ed esclusivamente nell'oralità familiare" (Cattaneo). Tuttavia, rimane un grande vincolo, ossia quello dei rientri pomeridiani, infatti "si cerca di organizzare i corsi nei pomeriggi in cui il maggior numero degli studenti è effettivamente libero" (Chiocchi).

La Lombardia è stata la prima regione a offrire l'insegnamento di lingue e culture extraeuropee. Nell'a.s. 2003/04, attraverso il progetto *Parlare cinese, giapponese, arabo in Europa per incontrare altre culture*, è stata data una risposta alla richiesta delle scuole secondarie di secondo grado lombarde di ampliare l'offerta formativa. In questo modo, diverse scuole hanno aderito al progetto, inserito in ambito curricolare o extracurricolare, condividendo le finalità definite da funzionari dell'USR Lombardia ed esperti di lingue orientali⁵³.

Nel 2010 lo stesso USR, al fine di potenziare i legami con la Cina, ha avviato il *Progetto Cina* che ha avuto essenzialmente due aree progettuali: economico-commerciale e professionale, culturale ed educativo. Per quanto riguarda la seconda area, l'obiettivo era la collaborazione tra istituzioni educative, culturali e professionali lombarde e cinesi, al fine di definire politiche e azioni per la

⁵³ L'USR Lombardia ha potuto assicurare il sostegno economico per i corsi fino all'a.s. 2007/08, dopodiché i corsi sono stati organizzati sulla base dell'iniziativa autonoma delle singole scuole: cfr. http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo15519_10/.



diffusione dell'insegnamento del cinese in Italia e dell'italiano in Cina, oltre allo sviluppo di scambi bilaterali e all'attivazione di protocolli di intesa e lettere di intenti tra USR Lombardia, istituti scolastici e corrispondenti autorità cinesi⁵⁴. Una serie di scambi e accordi si sono concretizzati già nel 2010 nel corso di una visita di una delegazione della Lombardia in Cina che ha visto come attori, oltre al promotore (USR Lombardia), due Istituti Confucio di Milano, quello dell'Università Cattolica Del Sacro Cuore⁵⁵ e quello dell'Università Statale⁵⁶ e i dirigenti scolastici di scuole secondarie di secondo grado che avevano introdotto sperimentalmente l'insegnamento del cinese curricolare⁵⁷.

Il "Tosi", grazie al coinvolgimento in questa iniziativa, ha iniziato anche a rafforzare i rapporti con la Cina: "quando sono arrivata io nel 2010 l'USR Lombardia aveva organizzato uno scambio, un'attività culturale, fra presidi e docenti rappresentativi di scuole che avessero nel proprio curriculum il cinese [...] e presidi e autorità di alcune scuole e università cinesi [...]. Da lì è partito il progetto di inserire il cinese curricolare" (Cattaneo). Infatti, dall'a.s. 2010/11 la riforma del secondo ciclo di istruzione escludeva la possibilità che le lingue extraeuropee potessero essere insegnate negli Istituti tecnici e professionali, lasciando questa opzione ai soli Licei, "per cui abbiamo fatto richiesta all'USR Lombardia e al Ministero, forti di questi legami e dell'esperienza di tanti anni che si era consolidata ormai in buone pratiche, per poter avere sperimentalmente la possibilità di introdurre il cinese come lingua curricolare in una sezione, dalla prima alla quinta. Questo rispondeva e risponde anche a un'esigenza del nostro particolare territorio, perché la provincia di Varese ha anche rapporti economici e scambi con la Cina molto forti, quindi anche i rappresentanti delle industrie locali hanno visto con piacere, hanno sostenuto questa progettualità" (Cattaneo)⁵⁸. Da questo punto di vista, non è un caso che "tanti degli studenti che hanno terminato il corso con seconda lingua cinese sono stati poi assunti a tempo determinato, o addirittura indeterminato, in aziende dove anche un minimo di comunicazione in lingua cinese fosse importante" (Chiocchi).

Contemporaneamente all'introduzione del cinese curricolare⁵⁹, è stata introdotta anche la lingua russa curricolare⁶⁰ a partire dalla classe terza, come terza lingua, negli indirizzi Turismo e Relazioni internazionali. Certamente, tra le condizioni affinché questa sia una reale offerta formativa efficace, è importante che "non sia un'attività estemporanea, o puramente di marketing, cioè per attirare nuove

54 Si veda, ad esempio, l'incontro del 24 novembre 2010 presso l'Aula Magna dell'Università degli Studi di Milano, in cui Rettori e dirigenti scolastici di Università cinesi hanno presentato i propri istituti e l'offerta formativa agli studenti di tutta la Lombardia, disponibile online in http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo18436_10/.

55 Cfr. <https://istitutoconfucio.unicatt.it/>.

56 Cfr. <https://www.istitutoconfucio.unimi.it/>.

57 Un'iniziativa simile è stata realizzata anche nel 2015 grazie all'Istituto Confucio dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano con la collaborazione dell'Università di Lingue e Culture di Pechino e la supervisione di Hanban (*National Office for Teaching Chinese as a Foreign Language*).

58 Dal 2014 il "Tosi" è anche sede di Aula Confucio; cfr. <https://lnx.etosi.edu.it/news/aula-confucio-istituata-nella-nostra-scuola/>.

59 Piani di lavoro disciplinari di lingua cinese disponibili online in <https://lnx.etosi.edu.it/programmazione-didattica/cinese/>.

60 Piani di lavoro disciplinari di lingua russa disponibili online in <https://lnx.etosi.edu.it/programmazione-didattica/russo/>.



iscrizioni, ma deve rispondere a un bisogno del territorio, ecco perché quando abbiamo fatto questa scelta, l'abbiamo fatta contattando e coinvolgendo, anche nella progettazione, i rappresentanti del mondo del lavoro e delle professioni e degli enti locali, di modo che non fosse solo ed esclusivamente un vezzo della scuola ma, pur inserendosi nel nostro caso in un percorso che risaliva lontano nel tempo, avesse però il supporto anche del territorio, come un'esigenza del territorio" (Cattaneo).

Al fine di creare un'offerta formativa che cogliesse il segno dei cambiamenti economici in atto e con una ferma attenzione allo sviluppo delle **relazioni internazionali, all'ampliamento degli orizzonti culturali** e alla rilevanza delle **tecnologie dell'informazione e della comunicazione**, nell'a.s. 2014/2015 il "Tosi" ha inaugurato l'indirizzo Internazionale Quadriennale. È un percorso che prevede la sperimentazione di un curriculum quadriennale e pone nell'**internazionalizzazione** il suo cardine fondamentale, valorizzando l'esperienza che la scuola ha costruito negli anni attraverso una rete internazionale di scuole partner e sperimentando innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche. Tra le altre specificità, l'indirizzo è caratterizzato da un potenziamento dell'apprendimento delle lingue straniere in generale, accanto a una costante relazione con la realtà socio-economica dei diversi Paesi, attraverso attività di **scambio** e di **studio all'estero**, per approfondire la conoscenza della lingua straniera e acquisire esperienze in modalità full immersion. Inoltre, a partire dal primo biennio, (per un monte orario variabile), è stata posta l'attenzione sull'insegnamento di diverse materie non linguistiche in una lingua straniera con metodologia CLIL, integrata da interventi di *visiting professor* e da workshop di approfondimento. Alla didattica in aula e a momenti di educazione informale contribuiscono anche assistenti linguistici e lettori madrelingua. Infine, la **certificazione** delle competenze acquisite, tramite un riconoscimento formale da parte di istituzioni accreditate, orienta all'internazionalizzazione e all'imprenditorialità⁶¹. Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, all'interno del percorso del primo biennio il curriculum prevede una prima lingua straniera (inglese) e una seconda lingua straniera a scelta (cinese, francese, russo, spagnolo, tedesco). Nel secondo biennio le attività mettono gli studenti in condizione di poter sostenere certificazioni linguistiche di livello B2/C1 del QCER.

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO⁶²

II CLIL

In forma organica e sistematica, dall'a.s. 2007/08 è attiva una sperimentazione della didattica CLIL come elemento formativo di eccellenza. Nel primo biennio coinvolge alcune sezioni delle clas-

⁶¹ L'indirizzo Internazionale Quadriennale, disponibile online in <https://lnx.etosi.edu.it/internazionale-quadriennale/>.

⁶² Cfr. il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) a.s. 2019-2022, disponibile online in https://lnx.etosi.edu.it/wp-content/uploads/2019/09/PTOF-2019_2022.pdf.



si prime e seconde (nell'a.s. 2018/19 sono state nove sezioni in prima e otto sezioni in seconda). Gli studenti affrontano diverse discipline, in modo che in ogni classe siano rappresentate in modo equo diverse aree: scientifica, storico-sociale, matematica e informatica. Il monte-ore CLIL (in lingua veicolare inglese o inglese/francese) è variabile secondo le caratteristiche e le esigenze della classe. Nel secondo biennio interessa soprattutto le discipline di indirizzo, più direttamente coinvolte nel mercato del lavoro. Specificamente, le classi CLIL rientrano nell'indirizzo Amministrazione, Finanza e Marketing (nell'a.s. 2018/19 sono state quattro). Altre classi, pur senza essere definite CLIL, possono comunque prevedere la realizzazione di moduli CLIL in alcune discipline, anche al fine di garantire un monte ore sufficiente per permettere agli studenti di ottenere la certificazione "CertiLingua®"⁶³, a cui l'ITE "Tosi" ha aderito fin dalla sua fase pilota nel 2009, diventando la prima scuola statale a poter vantare questo riconoscimento tra il curriculum dei propri studenti diplomati. Nel corso degli anni, inoltre, anche a seguito dell'esperienza CLIL, un numero crescente di studenti sono riusciti a ottenere almeno una certificazione IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) rilasciata dal "Cambridge International Examinations", un'attestazione di competenze disciplinari in lingua straniera⁶⁴. "L'idea è quella di cercare di coinvolgere sempre più studenti [], sono comunque una possibilità di crescere, di ampliare i propri orizzonti che è davvero importante soprattutto in una società come la nostra [...] il fatto di avere degli studenti che si avvicinano a una lingua straniera, ma anche a una cultura diversa dalla propria li rende davvero più aperti" (Chiocchi).

Le certificazioni linguistiche

L'ITE "Tosi" è anche sede di certificazioni linguistiche. Offre la possibilità di sostenere i seguenti esami di certificazione a partire dal primo biennio: cinese (HSK), francese (dall'a.s. 2012/13 la certificazione di Francese livello B2 viene ottenuta dagli studenti che concludono il percorso ESABAC, doppio diploma Esame di Stato e Baccalauréat francese), inglese (Cambridge ESOL; British Council; Università LIUC), spagnolo (Istituto Cervantes), tedesco (Kultusminister-konferenz der Bundesrepublik Deutschland).

⁶³ È un attestato europeo di eccellenza per competenze plurilingui e competenze europee-internazionali, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica del MIUR, destinato agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di favorire la mobilità degli studenti e di garantire trasparenza e comparabilità delle competenze maturate nei percorsi scolastici dei vari Paesi; disponibile online in <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/lingue-straniere-e-relazioni-internazionali/cetilingua/>.

⁶⁴ Grazie all'acquisizione delle competenze previste nei primi due anni di corso, l'allievo è posto nelle condizioni di accedere a tre o quattro certificazioni IGCSE, a scelta tra le seguenti discipline: *Maths, Combined Sciences, Foreign Language* (seconda lingua straniera), *Physical Education, Geography*. Nel secondo biennio è possibile completare il curriculum di certificazioni IGCSE, conseguendo il Diploma inglese di scuola secondaria, rilasciato dal dipartimento CIE dell'Università di Cambridge. A partire dal 2005 il "Tosi" è accreditato presso l'Università di Cambridge come Centro per lo svolgimento di questi esami; cfr. <https://www.cambridgeinternational.org/languages/italian/programmes-qualifications-new/cambridge-igcse/>.



Le esperienze all'estero

L'Istituto ogni anno realizza attività di scambio con scuole sia di Paesi europei sia di altri continenti, aperta a tutti gli studenti delle classi quarte e quinte (eventualmente anche a studenti delle classi terze degli indirizzi Turistico e Relazioni internazionali), per favorire la consapevolezza della necessità di una concreta educazione all'interculturalità, promuovendo la crescita di attitudini e di comportamenti rispettosi del pluralismo. **“L'esperienza di scambio in famiglia prevede il soggiorno in un Paese straniero, di solito in famiglia, della durata di una settimana o dieci giorni, a seconda della destinazione”** (Chiocchi). Gli scambi consistono in momenti di confronto e studio con i compagni e i partner su un tema concordato, attività sportive finalizzate alla socializzazione, oltre all'organizzazione di visite culturali coerenti con la tematica dello scambio. Questa attività coinvolge ogni anno circa 300 studenti che hanno, dunque, la possibilità di svolgere una parte del proprio percorso formativo in diversi Paesi (Belgio, Canada, Cina, Corea del Sud, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Israele, Paesi Bassi, Portogallo, Russia, Spagna, Stati Uniti, Ungheria, Uruguay)⁶⁵.

L'Istituto offre anche l'opportunità di partecipare a soggiorni linguistici estivi, con sistemazione in famiglia o in college, dedicati all'apprendimento e/o al rinforzo delle seguenti lingue: cinese (Pechino), inglese (California, Irlanda, UK), tedesco (Brema), spagnolo (Valladolid). Il contributo di partecipazione richiesto è significativamente contenuto, avendo l'Istituto necessità di coprire i soli costi reali. Al termine del corso viene rilasciato un certificato di frequenza⁶⁶. In aggiunta, l'Istituto dà la possibilità ai suoi studenti di frequentare un periodo di studio (da tre mesi a un anno scolastico) all'estero e accoglie studenti stranieri che desiderano svolgere esperienze di studio in Italia, sia nell'ambito del programma *Erasmus* sia nell'ambito di rapporti bilaterali di collaborazione con scuole della rete internazionale di cui l'Istituto fa parte. Per queste attività la scuola è dotata di un ufficio ad hoc, l'ufficio Relazioni Internazionali (la cui responsabile è la prof.ssa Rita Reina) che, assieme ai docenti referenti nominati dai consigli di classe, attiva un percorso di informazione e di orientamento per gli studenti coinvolti in percorsi di formazione. Specificamente, i consigli di classe di pertinenza allestiscono un piano di apprendimento personalizzato e individuano un tutor che fa da tramite tra la scuola ospitante e il “Tosi”. Infine, gli studenti hanno la possibilità di frequentare tirocini aziendali all'estero, con lo scopo di adeguare la loro preparazione al mercato del lavoro attraverso il potenziamento di competenze trasversali chiave nel settore economico quali: la capacità di lavorare in gruppo, le competenze linguistiche, le competenze interculturali, la capacità di confronto tra la propria realtà locale e quella di altri Paesi. L'attività di tirocinio ha una durata di due o tre settimane e prevede l'approfondimento della lingua veicolare attraverso la frequenza di un corso di lingua e l'inserimento in strutture lavorative in linea con il percorso didattico seguito.

⁶⁵ Per gli scambi dell'a.s. 2018/19, cfr. <http://w5.itctosi.va.it/scambi/index.asp>.

⁶⁶ Per le sedi dei soggiorni studio cfr. https://docs.google.com/document/d/14hc0lrXEY_SR_2ygXEHi8LdEi-oRmK58tgDNxFWC_6c/edit.



DIDATTICA DELLE LINGUE E DELLE LETTERATURE CLASSICHE

DI ANTONIO CUCINIELLO



TITOLO DEL PROGETTO	DLC – DIDATTICA DELLE LINGUE E DELLE LETTERATURE CLASSICHE	
Enti promotori	Liceo Scientifico Statale “Paleocapa” di Rovigo	
Sito	http://www.istruzioneveneto.it/DLC/	
Docenti referenti	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Spata, Liceo Scientifico Statale “E. Fermi” (Padova) • Giovanni Segà, membro dell’AICC, “Associazione Italiana di Cultura Classica” 	EMAIL spata.anna22@gmail.com
Soggetti in rete⁶⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Il gruppo di scuole, organizzato in comunità professionale di docenti per lo studio e la ricerca, è formato da 60 Licei di 11 regioni (Veneto, Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio, Campania, Abruzzo, Puglia, Calabria, Sicilia) e 6 istituti comprensivi. <p>A questi si aggiungono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 Università di 6 regioni (Veneto, Lombardia, Emilia-Romagna, Campania, Puglia, Calabria). • 2 Associazioni: <ul style="list-style-type: none"> - Associazione disciplinare AICC, “Associazione Italiana di Cultura Classica”; - Associazione culturale “Spazio Arte Roma”. 	
Fonte di finanziamento	Partecipazione a bandi di concorsi pubblici ministeriali MI. Risorse delle scuole aderenti al progetto.	
Luogo di realizzazione	Sedi delle scuole secondarie di II grado e degli istituti comprensivi in rete.	
Durata	Dall’a.s. 2015/16 e attualmente in corso.	
Aree di progetto	Lingue e letterature classiche.	
Destinatari	Studenti e docenti delle scuole secondarie di II grado e degli istituti comprensivi.	
Obiettivo generale	Innovazione dell’insegnamento-apprendimento del Classico attraverso sperimentazione didattica.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Greco ✓ Latino ✓ Italiano ✓ Lingua straniera ✓ Storia ✓ Filosofia ✓ Arte ✓ Materie di area scientifica 	

⁶⁷ Organigramma dettagliato con tutti i soggetti in rete e i relativi referenti, disponibile online in https://drive.google.com/drive/u/0/folders/OB_ftGXeDAFsjfk9tYWFcbERKZVA5aDlldTM2R1NNYTJWdlROOGYxWkxjWEhHUWYyREtpWjQ.



IL PROGETTO

DLC è un progetto nazionale di **ricerca-azione** per l'**innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico** a carattere pluridisciplinare; afferisce all'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto che ospita il progetto in un'area tematica dedicata e ha preso avvio nel Dicembre del 2015 dalla condivisa preoccupazione di Presidi e Docenti dell'Associazione disciplinare dell'AICC – "Associazione Italiana di Cultura Classica" – rispetto alla significativa diminuzione delle iscrizioni al Liceo Classico dal 2011 al 2015. Tra le diverse concause di questa decrescita è stato evidenziato un **"disallineamento tra le avanguardie educative e le innovazioni metodologiche diffuse nella pratica didattica degli insegnamenti scientifici e delle lingue straniere e la pratica d'insegnamento d'impostazione esclusivamente trasmissiva che perdurava immobile nell'insegnamento delle lingue classiche"**⁶⁸. Per queste ragioni *DLC* si è posto fin da subito come una preziosa occasione per ridefinire finalità, obiettivi, metodologie dell'insegnamento del Classico: una sfida che non riguarda solo il Greco, il Latino e la Cultura classica, ma anche le Lingue moderne. Pertanto, **"lo e il professore Gianni Segà [...] ci siamo consultati e abbiamo pensato che la strada da intraprendere era quella dell'innovazione dell'insegnamento del Classico, studiando le motivazioni della disaffezione per l'iscrizione a questa scuola. Tuttavia, ci siamo subito resi conto che non era una questione di Liceo classico, bensì che riguardava tutte le lingue classiche in tutti i tipi di scuola"** (Spata)⁶⁹. Si è ritenuto necessario partire dall'esame e dallo studio di tutta la documentazione ministeriale, ovvero **"gli obiettivi specifici di apprendimento e le indicazioni ministeriali per i Licei. Abbiamo elaborato un quadro sinottico del primo e del secondo biennio e del quinto anno dei vari Licei"**⁷⁰, sia nell'ambito delle lingue, sia nell'ambito delle letterature; tuttavia, abbiamo ritenuto che l'innovazione riguardasse anche la cultura classica in generale, oltre che l'ambito linguistico e letterario." (Spata).

DLC punta su pratiche didattiche innovative (*flipped classroom*, compiti di realtà, *debate*, laboratori, *brainstorming*, riscritture intersemiotiche, approccio euristico, *peer education*, costruzione di curricoli verticali, interdisciplinarietà, uso delle TIC e del *coding*) da coniugare con il tradizionale insegnamento-apprendimento del Classico; essenziali sono le competenze del docente che assume un ruolo tutoriale nei confronti del gruppo-classe che non di rado lavora in *peer to peer*.

⁶⁸ Celada A. (2019), "Il progetto *DLC*. Didattica delle lingue classiche nel riordino dei licei", in Spata A. (2019) (a cura di), *Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche. Percorsi di ricerca-azione a.s. 2017/2018 per l'innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico*, Nike kai dike, Fiesso Umbertiano, Rovigo, p. 13. Disponibile online in https://www.liceofermipadova.gov.it/pvw/app/PDLS0002/pvw_img.php?sede_codice=PDLS0002&doc=2525504&inl=1.

⁶⁹ Intervista telefonica rilasciata il 30 aprile 2019. Anna Spata è attualmente docente di Materie letterarie e Latino presso il Liceo Scientifico Statale "Enrico Fermi" di Padova. Con il prof. Giovanni Segà (già docente presso il Liceo "Virgilio" di Roma), membro dell'AICC, è coautrice del progetto *DLC* e della sezione teorica del progetto (denominata "Sillabo"). È autrice del "Documento di lavoro", dove sono descritte le tappe del progetto per il primo anno di attività. Inoltre, si occupa dell'organizzazione degli eventi (seminari, convegni e workshop) legati al progetto, oltre a esserne referente USR del Veneto per la pubblicazione della documentazione su <https://istruzioneveneto.gov.it/>.

⁷⁰ Il documento che illustra i quadri sinottici è scaricabile al seguente link <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/16zUmgErOQ6bxhIQP9haB1e2XtSxfMGse>.



Il sostegno delle tecnologie informatiche e multimediali (oltre all'impiego dei linguaggi non verbali, dell'immagine e del gesto, sia simbolico che della drammatizzazione) permette di attivare un dialogo tra la testualità antica e i linguaggi dei nuovi media. I testi, le vestigia, le fonti e i documenti del passato presentano la riflessione sugli argomenti "umani", alla base della civiltà occidentale e dell'uomo in generale. Grazie all'analisi del testo classico ("umile" attività del traduttore) si acquisiscono gli strumenti di metodo e di capacità critica con i quali analizzare le "narrazioni" antiche; queste consolidate competenze sono poi applicabili all'osservazione del fluido mondo contemporaneo. Individuando nella "competenza di cittadinanza" la finalità del progetto, la ricerca-azione è stata estesa alla scuola secondaria di I grado e alla scuola primaria: la verticalità dei curricoli ha l'ambizioso obiettivo di accompagnare, attraverso lo studio delle lingue e della cultura classica, l'educazione (prima) e la formazione (poi) del cittadino e dell'uomo di domani. Questa proposta di **nuovo umanesimo** costituisce patrimonio del passato e volge lo sguardo al futuro, un ossimoro che ha radici profonde.

Lo scopo primario, tuttavia, era e rimane quello di realizzare una comunità professionale di docenti, impegnati in un **percorso di formazione, ricerca-azione e confronto** sulle prospettive didattiche che coinvolgono attivamente gli apprendenti, centrali nel percorso di studio e protagonisti dell'evento finale, dove presentano personalmente i risultati delle ricerche.

Il "Sillabo"⁷¹ è il documento intorno al quale si sviluppa il progetto *DLC*, in cui sono elencate **le linee guida per la sperimentazione**, sulle quali si ritiene si debba fondare un'efficace proposta innovativa nell'ambito degli studi classici.

In particolare, il "Sillabo" si focalizza sui seguenti punti:

- la dimensione etica delle radici per dialogare con le altre culture in dimensione interculturale;
- l'enciclopedia culturale di una Nazione vale a dire il *corpus* del sapere condiviso, patrimonio delle conoscenze e della cultura in cui viviamo⁷²;
- il pensiero del dialogo per costruire la comunità attraverso il confronto dei diversi punti di vista, ossia i diversi modi di interpretare le realtà;
- l'educazione emotiva, che pone al centro la persona: specificamente, attraverso l'insegnamento delle lingue classiche, la scuola si fa carico di questa educazione attraverso la narrazione, i *tópoi*, i temi ricorrenti nella storia umana;
- le abilità integrate della traduzione, come palestra di addestramento al dialogo tanto per l'impegno di rispettare e comprendere il testo originale, quanto per la responsabilità di farlo rivivere in un'altra lingua e in un'altra cultura.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Cfr. Bettini M. (maggio 2008), "Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000", in *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*, "TREELLE", pp. 71-81. Disponibile online in <http://www.treelle.org/files/III/QA1.pdf>.



Per quanto riguarda la traduzione, questa è intesa come gioco interpretativo, gioco di *transduzione incontrollata*, cioè la capacità di *far passare* un testo, o una frase, una proposizione, una parola, da un'epoca a un'altra, da un ambito del sapere a un altro, *attraverso* le differenze, se non addirittura le incompatibilità che le separano; è sforzo di dare un senso a un insieme di indizi, tracce di segni che vengono sempre da un altrove⁷³.

Chi interpreta non possiede alcuna conoscenza a priori, procede per tentativi.

A partire da queste linee guida, diversi professori universitari hanno curato, nel primo anno di sperimentazione, un'offerta formativa per docenti su tematiche quali gli aspetti epistemologici e teorico-metodologici della ricerca-azione.

Durante i seminari di formazione, sono intervenuti esperti e docenti di didattica e di specifici settori disciplinari.

Gli eventi di formazione sono stati patrocinati dall'USR del Veneto, dall'AICC, dalla Provincia e dal Comune di Rovigo, dal CUR (Consorzio Università di Rovigo), dall'Accademia dei Concordi di Rovigo e dall'ADI-sd (Associazione degli italianisti – sezione didattica).

La fase operativa di *DLC* è costituita da:

- **Seminario iniziale annuale:** lancia il filone della ricerca-azione annuale, tema-guida su cui i docenti costruiscono liberamente il proprio progetto, calandolo nella realtà della classe⁷⁴; **“noi siamo molto liberi all'interno delle nostre scuole, anche in ragione delle loro caratteristiche specifiche; siamo liberi di svolgere il progetto anche dal punto di vista culturale e ci sentiamo molto liberi di fare le nostre proposte”** (Mizzotti)⁷⁵.
- **Sperimentazione:** nelle scuole aderenti al progetto si svolge la sperimentazione didattica in modalità di ricerca-azione. In aula sono sperimentate attività secondo le linee guida tracciate dal *Sillabo* condiviso, con un focus specifico su una (o più) delle cinque competenze sopra descritte. La fase di progettazione di ogni docente, o del gruppo di docenti che segue il progetto, è la redazione di una scheda⁷⁶ in cui i docenti indicano gli elementi distintivi del progetto (scuola e classe coinvolta, titolo e docenti che lo realizzano), le metodologie didattiche specifiche, la bibliografia iniziale di massima che si intende usare, l'ipotesi su tempi e durata per la realizza-

73 Cfr. Citton Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Ed. Amsterdam, Paris; Charles M. (1998), *Introduction à l'étude des textes*, Seuil, Paris.

74 I docenti possono iscriversi all'evento tramite il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti SOFIA, disponibile online in <http://sofia.istruzione.it/>.

75 Intervista telefonica rilasciata il 7 maggio 2019. *Claudia Mizzotti*, referente *DLC*, è docente di Materie letterarie e Latino presso il Liceo Scientifico “Angelo Messedaglia” di Verona che fa parte della rete dal primo anno di sperimentazione (a.s. 2015/2016). Durante l'a.s. 2018/2019 la classe 2G di questo Istituto ha realizzato un percorso didattico su alcune epigrafi del territorio veronese conservate presso il Museo Lapidario Maffeiano, nell'ambito del filone di ricerca-azione *Le pietre raccontano una storia*. A conclusione dell'attività è stato realizzato un video, disponibile online in <https://www.youtube.com/watch?v=Vxu9AiaU5Ck>.

76 Disponibile online in https://drive.google.com/drive/u/0/folders/OB_ftGXeDAFsfffBrSm5EWURYUHpGeFZpNDFTdFc5bmcOXzcyQ0hhTDF2aGZpN1pHNVo5WkU.



zione. Nella maggior parte dei casi, l'adesione e la progettazione nell'ambito di *DLC* è presente nel PTOF e il percorso di studio è riconosciuto come impegno per l'innovazione dell'insegnamento del Classico, sulla base di metodi, obiettivi e finalità condivisi dai docenti delle scuole che partecipano alla ricerca-azione.

- **Restituzione:** è richiesta la presentazione sintetica di schede standard, secondo un modello predefinito, attraverso le quali sono presentate le attività nella loro specificità e articolazione. Le schede di progetto, le schede di verifica e tutte le attività svolte costituiscono l'Archivio docimologico⁷⁷. Aspetto rilevante è tuttavia il workshop delle pratiche didattiche del progetto che vede l'assoluto protagonismo degli studenti che presentano relazioni sui percorsi di studio: **"tutti i lavori che hanno coinvolto gli studenti nell'attività di open day hanno avuto uno straordinario successo in termini di ricaduta formativa, al di là dell'acquisizione brutta dei contenuti; sicuramente, in termini di crescita, di maturazione, di educazione alla cittadinanza e alla competenza sociale, sono stati estremamente fruttuosi"** (Pavano)⁷⁸.
- **Confronto:** nel convegno nazionale annuale conclusivo sono discussi gli esiti, per individuare correttivi, migliorare l'azione, scegliere i nuovi ambiti della ricerca-azione. **"DLC ha una comunità professionale che è fortemente unita da una passione ben precisa che è quella per il mondo classico"** (Mizzotti).

Con lo scopo di **"proporre un'innovazione e proporla come ricerca-azione"** (Spata), affrontando e superando una certa insofferenza per saperi scolastici cristallizzati, concepiti come un insieme chiuso, poco attenti all'evoluzione delle conoscenze e alla circolazione di nuove acquisizioni tecnologiche, linguaggi e logiche multimediali, nell'ambito di *DLC* **sono state proposte dall'inizio della sperimentazione le seguenti tematiche:**

- a.s. 2015/16: la competenza linguistica, la competenza testuale e traduttiva, la competenza letteraria, la competenza umanistica, le competenze informatiche nell'ambito della cultura e delle discipline classiche;
- a.s. 2016/17: l'innovazione metodologica, i cambiamenti introdotti dalla legge n. 107/2015, il curriculum verticale, la seconda prova del Liceo Classico, la certificazione linguistica classica;
- a.s. 2017/18: la pluridisciplinarietà, i diversi tipi di testualità e di linguaggi, l'educazione alla cittadinanza, le radici nei luoghi, i testi classici, la scienza e la tecnica, il "saggio pluridisciplinare e le Olimpiadi Classiche, l'intelligenza emotiva".

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Intervista telefonica rilasciata il 4 maggio 2019. *Annamaria Pavano*, referente *DLC*, è docente di Materie letterarie, Latino e Greco presso il Liceo Classico "Nicola Spedalieri" di Catania che fa parte della rete *DLC* dal primo anno di sperimentazione (a.s. 2015/2016). Per l'a.s. 2018/19, nell'ambito di una ricerca-azione dal titolo *Memoria e parola*, gli studenti coinvolti in *DLC*, focalizzandosi su un percorso dedicato al patrimonio linguistico locale, hanno condotto un'indagine circa la presenza del greco e del latino nel siciliano; cfr. https://drive.google.com/drive/u/O/folders/1Uwx1C3EM2XtQKT14mN_QX7alzM-9wn1S.



- a.s. 2018/19: la valutazione delle competenze, la valorizzazione del patrimonio classico locale nei suoi diversi aspetti: artistico, storico, culturale, linguistico, letterario, teatrale, musicale, turistico e gastronomico⁷⁹.
- a. s. 2019/20: la competenza testuale per una didattica della lingua, della letteratura e della cultura che permetta agli studenti liceali di prepararsi alla seconda prova dei Licei Classici e di partecipare alla prova delle Olimpiadi classiche⁸⁰.

La pluralità di tematiche ha concorso anche a evidenziare un aspetto molto apprezzato della progettazione, ossia “quello di non essere stato ripetitivo, l’aver messo sempre l’attenzione su alcuni punti nodali, talvolta dolenti, complessi, dell’istruzione classica” (Pavano).

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO

DLC prevede un contributo attivo di tutti gli attori coinvolti, nella **contaminazione reciproca e nelle pratiche professionali**, su cui ci si confronta in un dialogo operativo, al fine di progettare, organizzare e realizzare percorsi significativi e autentici (obiettivo che caratterizza la didattica delle competenze).

Ogni soggetto della rete di *DLC* afferisce alla progettualità generale, ma è al contempo “**abbastanza indipendente: le scuole in genere presentano o meno nella homepage del loro sito il logo di *DLC* [...] possono presentare anche il progetto che hanno sviluppato per il *DLC* nelle occasioni che loro ritengono opportune**” (Spata); tale libertà tuttavia non depotenzia il **sentimento di appartenenza a una comunità professionale** che condivide i problemi quotidiani dell’insegnamento e si confronta: “per noi docenti c’è la possibilità di collaborare e di confrontarci. Affrontare la sfida di produrre anche dei materiali didattici e di ricerca, collaborando anche con colleghi di diverse discipline. Ad esempio, per due anni ho lavorato con la collega di inglese [...] quindi c’era questo **respiro interdisciplinare**”; “sicuramente la via del **plurilinguismo** [...] è una via che ci auguriamo di poter percorrere” (Pavano). Al contempo, “dal punto di vista dei ragazzi [...] questo progetto, che li immerge in una rete di scuole, che li porta a contatto con studenti di altri istituti, di altre regioni, [...] è una cosa di cui loro sentono il valore formativo” (Pavano).

79 A partire da questa proposta di ricerca-azione è stato indetto il concorso “Nuovi alfabeti”, ideato dal prof. Giovanni Segà e dalla prof.ssa Vincenza Iannelli, in memoria della prof.ssa Sivia Frezzolini, docente impegnata nel progetto *DLC*. Nato dall’esigenza di far parlare il mondo antico con un alfabeto **novus**, il concorso ha previsto la realizzazione di un video sul tema della valorizzazione del patrimonio artistico antico e locale. I premi (250 euro per il 1°, 150 per il 2° e 100 per il 3°) e gli attestati per tutte le scuole partecipanti sono stati messi a disposizione dal Liceo “Nicola Spedalieri” di Catania; disponibile online in <http://www.liceospedalieri.edu.it/concorsodlc2018/>.

80 Il seminario “La competenza testuale. Didattica della lingua – didattica della letteratura” si è tenuto a Padova il 20 settembre 2019; cfr. <https://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/112098>.



Altro elemento sicuramente qualificante del progetto è l'**opera documentativa** messa in atto fin dall'inizio delle attività, nella fase preparatoria (maggio-agosto 2015). È stato previsto nello specifico l'allestimento nel sito istituzionale MIUR-USR del Veneto di un'area tematica che permette una reale diffusione delle azioni messe in atto e, quindi, un allargamento dei fruitori con cui **condividere i materiali prodotti**. Tutta la documentazione viene regolarmente raccolta ed è consultabile da chiunque nella sezione "Documenti e materiali"⁸¹. Specificamente, sono consultabili: l'impianto teorico e le diverse fasi operative del progetto, i saggi di formazione iniziale, le schede di progetto relative ai percorsi negli ambiti della ricerca-azione annuale (dall'inizio del progetto i diversi Istituti aderenti alla rete hanno prodotto più di duecento percorsi), le schede di monitoraggio e di verifica di ogni percorso e, infine, le relazioni dei docenti che rappresentano la fase di verifica con dati dei risultati e riflessione sull'agire didattico messo in atto. **Il processo di documentazione ha sviluppato una importante pratica riflessiva.**

Tutti questi documenti "garantiscono anche dal punto di vista della metodologia uniformità e conformità" (Mizzotti); infatti, l'impianto del progetto "ci ha spinti a formalizzare pratiche didattiche, percorsi tematici, che comunque magari avremmo svolto con le nostre classi, però [...] essendo legati alla necessità di produrre una serie di documenti che dovevano avere delle caratteristiche ben precise, questo ci ha portato a fare il nostro lavoro con maggior consapevolezza" (Mizzotti).

Altri elementi qualificanti sono la motivazione e la partecipazione degli studenti: "certamente una cosa a cui si presta molta attenzione [...] è stata la costanza e la qualità della partecipazione degli studenti al progetto [...] l'attenzione ai contenuti, al prodotto finale, ma anche al processo" (Pavano). Da questo punto di vista, le diverse tipologie di verifica degli apprendimenti sperimentate afferiscono a una didattica rinnovata.

Aspetto di pregio del progetto è la divulgazione operata attraverso il sito "USRV news Cultura classica"⁸² che richiama e descrive tutte le iniziative progettuali sul territorio nazionale e gli eventi legati alla cultura latina e greca.

Caratteristica precipua del progetto è la pubblicazione di saggi in ambito istituzionale (USRV); le pubblicazioni sono curate dal docente o sono redatte dagli studenti sotto la guida dell'insegnante: "l'opportunità bella della pubblicazione del saggio, che in realtà è molto impegnativa (quest'anno lo curano i ragazzi), consente poi anche di dare visibilità al lavoro svolto e di renderlo esportabile perché non impedisce a insegnanti che vengono a conoscenza del percorso di provare a esportarlo in tutto o in parte, modificandolo, e questo è molto interessante" (Mizzotti); "La visibilità e l'immediata fruibilità, dei prodotti su questa piattaforma mi sembra un grande punto di forza [...]. Per i ragazzi, passa anche un'educazione all'uso delle tecnologie digitali, come anche un certo tipo di correttezza nell'uso della citazione. E non dico solo la cor-

81 Disponibile online in <http://www.istruzioneveneto.it/DLC>.

82 Disponibile online in <https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/archives/category/progetti-2/progetti/cultura-classica>.



rettezza formale nell'uso di tondo o corsivo, ma dico del pagare i debiti intellettuali, dire a chi appartiene un pensiero" (Pavano).

Non da ultimo, il confronto attraverso l'incontro nazionale annuale, l'evento "Officina delle competenze", ha lo scopo di presentare le progettualità messe in campo attraverso il protagonismo degli studenti in veste di relatori, ma anche di valutare l'azione d'insieme e di individuare "i bisogni formativi e gli interessi delle scuole" (Spata), le nuove esigenze di sperimentazione emerse dall'analisi dei risultati e da riflessioni condivise.

Per gli studenti, *DLC* è dunque "un'attività di approfondimento che mette in campo, rispetto alla didattica più ordinaria, energie nuove, possibilità di collegamento che li vede più protagonisti" (Mizzotti).

Lo spirito inclusivo è un altro tratto affatto marginale, dal momento che "ognuno può partecipare, mettendo in gioco quello che sente di saper fare meglio [...] elaborare cartelloni, materiali multimediali" (Pavano), oltre al fatto che "il coinvolgimento favorisce anche un attaccamento alla disciplina" (Mizzotti).

Certamente, un aspetto sul quale si potrebbe lavorare in futuro è quello di creare maggiori occasioni di scambio, nell'ottica della rete territoriale e nazionale, con docenti di altre scuole, come anche di "intensificare il raccordo con l'Università" (Pavano), dal momento che "sebbene ci siano dei momenti forti in cui ci si incontra e poi ci sono i materiali sempre a disposizione [...], ma con altri docenti, che pure fin dal primo anno conosco benissimo, non si è sviluppata la collaborazione continuativa" (Mizzotti).

L'obiettivo indubbiamente ambizioso è quindi di **costituire una comunità professionale di pratica didattica, operativa e propositiva**, arricchita grazie all'apporto di molte scuole: un'esigenza che si è rafforzata, in modo naturale, negli anni di ricerca-azione che ha visto crescere la partecipazione: "[...] siamo continuamente cresciuti nel numero delle scuole. [...] siamo più di 60 scuole ora, e questo aumento del numero delle scuole è stato costante. [...] al seminario iniziale hanno partecipato sempre tra i 120 e i 150 docenti e quest'anno [2019] abbiamo formato più di 160 docenti che hanno svolto ricerca-azione o attività *e-learning* sul tema della 'Riflessione sulla valutazione e la verifica dell'attività sulla lingua classica'" (Spata).

In considerazione delle motivazioni che hanno spinto i presidi dell'Associazione disciplinare AICC a preoccuparsi per il calo di iscrizioni è attestato che "nelle scuole dove sono stati svolti i percorsi *DLC* e sono stati presentati alla cittadinanza [...] sono aumentate le iscrizioni" (Spata).

Delle iniziative *DLC* i genitori si dicono "contentissimi, perché molto spesso i ragazzi raccontano di questa attività didattica che è fuori dall'ordinario, quindi li colpisce e li porta a condividere a casa" (Mizzotti).



“La DaD (Didattica a Distanza) è precipitata nelle aule, si è imposta nella quotidianità scolastica, ma non ha colto impreparati né i docenti, né gli studenti del *DLC*: loro abitudine è utilizzare gli strumenti informatici, lavorare in gruppo in UdA che fanno uso di ambienti informali come chat, messaggi, email, forum per co-costruire percorsi di studio, documenti condivisi, presentazioni multimediali; mi piace pensare che gli studenti del *DLC* non si siano scoraggiati e che, con flessibilità, condivisione e collaborazione, si siano messi da subito a studiare e a lavorare: sono ottime premesse da parte di questi giovani che sono chiamati a costruire il nostro futuro, e ci fanno ben sperare” (Spata)⁸³.

83 Nota conclusiva della prof.ssa Anna Spata, che ha curato per l'a.s. 2019/20 la pubblicazione online dei risultati della ricerca-azione sulla competenza testuale. La documentazione dei 184 testi curati da docenti e studenti è disponibile online in <https://drive.google.com/drive/folders/1Vmx1GUMsa5X3mAaHG6z5urP1bWi9OgFJ>. I contributi dei docenti sono presenti anche in Spata A. (a cura di) (2020), *Il 'mio' libro di lettura. Percorsi di ricerca-azione a.s. 2019/2020 per la costruzione della "competenza testuale*, Apogeo Editore, Adria (RO). Il testo è disponibile online in <https://www.apogeoeditore.it/libro/9788899479695>.



LA LAVAGNE PLURILENGÂL: LINGUE DI MINORANZA IN CLASSE

La Lavagne
Plurilengâl

DI ANTONIO CUCINIELLO

TITOLO DEL PROGETTO	LA LAVAGNE PLURILENGÂL [LA LAVAGNA PLURILINGUE]	
Enti promotori	<ul style="list-style-type: none"> • Società Filologica Friulana [Societât Filologjiche Furlane] (capofila) • Agenzia Regionale della Lingua Friulana (ARLeF) [Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane] 	
Sito	http://www.lavplu.eu/	
Docente Referente	Matteo Fogale (gruppo di coordinamento)	EMAIL matteo.fogale@lavplu.eu
Soggetti in rete	Rete delle scuole secondarie di II grado <ul style="list-style-type: none"> • Liceo scientifico "G. Marinelli" (Udine) • Istituto di Istruzione Superiore "Magrini Marchetti" (Gemona) • Istituto Bearzi (Udine) • Istituto di Istruzione Superiore Paschini-Linussio (Tolmezzo) • Istituto di Istruzione Superiore Linussio (Codroipo) • Istituto di Istruzione Superiore Manzini (San Daniele) Coordinamento operativo: <ul style="list-style-type: none"> • Società Filologica Friulana [Societât Filologjiche Furlane] in sinergia con: <ul style="list-style-type: none"> • Società Scientifica e Tecnologica Friulana [Societât Sientifiche e Tecnologjiche Furlane] • Università Ca' Foscari - Venezia • Pädagogische Hochschule Kärnten • Università degli Studi di Udine - CIRF 	
Fonte di finanziamento	Agenzia Regionale per la Lingua Friulana (ARLeF)	
Luogo di realizzazione	Sedi delle scuole secondarie di II grado in rete.	
Durata	Dall'a.s. 2015/16, attualmente in corso.	
Aree di progetto	Lingue di minoranza.	
Destinatari	Studenti e docenti della scuola secondaria di II grado.	
Obiettivo generale	Promozione dell'educazione plurilingue e tutela della lingua friulana in un'ottica interculturale ed europea.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fisica ✓ Matematica ✓ Geografia ✓ Musica ✓ Informatica ✓ Scienze ✓ Inglese ✓ Storia ✓ Italiano ✓ Tecnologia 	



IL PROGETTO

Questa esperienza didattica parte dall'assunto che, nonostante le sperimentazioni condotte nel campo del plurilinguismo negli ultimi anni, la pluralità di competenze linguistico-comunicative degli studenti non sembra incontrare la dovuta considerazione nella prassi didattica corrente. Data la predominanza di una visione monolingvistica dell'educazione che ha caratterizzato storicamente il sistema scolastico italiano, la *mission* del progetto è chiara fin dal suo nome: "La lavagna è il posto in cui si concentra il lavoro dell'insegnante. Chiamarlo Lavagna Plurilingue è un po' un'idea per dire che su questa lavagna non vogliamo scrivere in una lingua sola, ma in molte lingue in generale e che, più in particolare, noi ci focalizziamo sulla situazione della lingua di minoranza, friulana nel nostro caso, all'interno di un contesto in cui il plurilinguismo è il quadro di riferimento" (Fogale)⁸⁴.

Con l'intento di far maturare la consapevolezza della diversità linguistica presente in Europa e nella regione Friuli-Venezia Giulia, dentro e fuori la scuola, nel 2015 è stata costituita la rete *La Lavagne Plurilingue*. Si tratta di un gruppo di istituzioni culturali e scolastiche friulane impegnate, in un'ottica interculturale ed europea, nella valorizzazione del patrimonio plurilingue caratterizzante il proprio contesto regionale. In particolare, la rete contribuisce alla salvaguardia di una lingua di minoranza conosciuta per lo più solamente nelle sue componenti orali. Infatti, "la lingua friulana rischia di scomparire [...]; dalla legge di tutela (n. 482/1999, n.d.r.)⁸⁵ probabilmente abbiamo perso circa il 20% di locutori attivi. Quindi siamo davanti a un dramma culturale, perché le lingue sono delle risorse". La rete, pertanto, si spende nel processo di valorizzazione e di insegnamento/apprendimento della lingua friulana, in particolare con l'applicazione del metodo CLIL alla lingua friulana che a volte è stato affiancato alla programmazione CLIL in altre lingue comunitarie. A questo proposito, è bene ricordare che, sebbene i moduli CLIL siano generalmente svolti nelle lingue straniere di maggiore diffusione, anche le lingue regionali e minoritarie possono soddisfare le finalità e le motivazioni di un programma CLIL, come confermato da *Eurydice*, la rete europea di informazione sull'istruzione⁸⁶.

Tuttavia, la conduzione di moduli CLIL in friulano pone una sfida tutta aperta da declinare nelle sue molteplici applicazioni interdisciplinari. Le classi risultano, infatti, maggiormente stratificate dal punto di vista della competenza linguistico-comunicativa, rispetto alle classi in cui, ad esempio, si

84 Questo e i seguenti stralci sono stati estrapolati da un'intervista telefonica a Matteo Fogale rilasciata il 28 marzo 2019. Matteo Fogale è docente di Matematica e Fisica. Fa parte del gruppo di coordinamento che si interfaccia tra le diverse scuole aderenti alla rete *La Lavagne Plurilingue* e la Società Filologica Friulana.

85 La lingua friulana appartiene al gruppo orientale delle lingue neolatine ed è inserita nel gruppo delle lingue retoromanze. Deriva dal latino parlato, introdotto dai Romani ai tempi della fondazione della colonia romana di Aquileia nel 181 a.C. È stata riconosciuta ufficialmente dalla Repubblica Italiana come lingua di minoranza storica con la Legge n. 482/1999 (*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*) ed è tutelata anche da varie leggi regionali, come la n. 38/2001.

86 Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice – The information network on education in Europe, Brussels, Eurydice Unit, p. 10. Il documento è disponibile online in https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.



effettuano moduli CLIL in inglese. La differenza sta nel fatto che il friulano è una lingua minoritaria il cui insegnamento non è previsto nella scuola secondaria di II grado. Inevitabilmente il docente deve, allora, sposare un approccio particolarmente inclusivo nel condurre le attività, poiché il suo obiettivo è quello di garantire le stesse possibilità di apprendimento disciplinare, indipendentemente dal livello linguistico iniziale dello studente.

La Lavagne Plurilengâl ha avuto, altresì, fin dalla sua costituzione, lo scopo di riprendere le precedenti esperienze di insegnamento CLIL in friulano nella scuola superiore di II grado che risalgono ai primi anni 2000⁸⁷. A partire da questa esperienza, si è scelto di inscrivere *La Lavagne Plurilengâl* in una dimensione di rete, in quanto elemento cruciale per la trasferibilità e la fattibilità della progettualità messa in atto. In questa prospettiva “la rete continua ad esistere anche nel momento in cui i finanziamenti dovessero avere un’interruzione”. Inoltre, contribuisce anche a creare una comunità di scuole che riconosce ai docenti il diritto di lavorare sul tema del plurilinguismo. In particolare, “nel momento in cui una scuola entra nella rete, firma una convenzione che permette agli insegnanti che lo vogliono [...] di utilizzare la lingua friulana per attività di ricerca-azione”.

In un quadro più ampio della politica linguistica dell’UE e del Consiglio di Europa a favore della promozione, conoscenza e tutela delle lingue native e, allo stesso tempo, in riferimento al concetto di “diritti linguistici”, divenuto negli ultimi decenni oggetto di maggiore attenzione, tra i principali vantaggi che questa esperienza didattica offre c’è quello di affrontare una questione critica molto delicata, radicata a livello regionale. Vale a dire, “la scuola, soprattutto la scuola superiore, in Friuli si comporta come se il Friuli fosse un territorio monolingue. Si parla anche di plurilinguismo, ma si riesce incredibilmente a parlare di plurilinguismo dimenticandosi il fatto che esiste una lingua nativa diversa dall’italiano [...] che rappresenta la cultura, la storia di una minoranza anche con numeri consistenti, seppure l’uso della lingua sia in forte calo”. Del resto, al comma 1 dell’art. 4 della legge n. 482 del 1999, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, la scuola secondaria di II grado non risulta contemplata, visto che si prevede in modo esplicito l’uso della lingua di minoranza come strumento di insegnamento dalla scuola primaria fino alla secondaria di I grado. Nonostante ciò, è interessante osservare come ci sia la volontà da parte di alcune istituzioni di incentivare e valorizzare la competenza linguistico-comunicativa in friulano. Un esempio viene dall’ARLeF che da tempo sostiene il programma di certificazione linguistica⁸⁸.

L’ideazione e la progettazione di *La Lavagne Plurilengâl* nascono dalla consapevolezza che: “Quando si parla di lingua di minoranza c’è sempre questo pregiudizio molto forte per cui la lingua di minoranza rappresenta un mondo chiuso, persone che sono provinciali. Quindi è evidente che il col-

87 Cfr. http://www.lavplu.eu/index.php?page=clil_pages/clil_storie&lang=it.

88 Disponibile online in http://decreti.regione.fvg.it/Storage/2014_79/Allegato1%20al%20DPRReg%20079-2014.pdf.



legamento con il plurilinguismo sta nel fatto di inserire la tematica delle lingue minoritarie all'interno di un contesto più ampio e quindi di cercare i collegamenti nei quali questa tematica, quella della lingua minoritaria, quella del bilinguismo italiano-friulano, venga però concettualizzata in una scuola che deve pensarsi plurilingue. Quindi non è solo un problema della lingua friulana, è proprio un'idea plurilingue di scuola che si oppone a un'idea monolingue di scuola". Il plurilinguismo, in effetti, è una tematica trasversale e non "provinciale", che si lega al valore della convivenza di più lingue e allo stesso tempo **rappresenta un'opportunità di arricchimento per tutti gli apprendenti**, sperimentando varietà di codici e crescendo più aperti al mondo e alle sue lingue⁸⁹.

Al fine di decostruire una visione stereotipata delle lingue, delle culture e della convivenza, nonché il preconetto secondo il quale parlare più lingue creerebbe confusione negli apprendenti, *La Lavagne Plurilengâl* promuove le seguenti azioni:

- organizzazione di incontri, seminari e attività che riguardano il plurilinguismo, la diversità linguistica, le minoranze linguistiche, i diritti linguistici;
- programma di formazione e di assistenza per docenti finalizzato alla realizzazione di attività e moduli CLIL in lingua friulana⁹⁰;
- promozione di percorsi di ricerca-azione nelle scuole con un impatto sull'intera comunità linguistica;
- produzione e pubblicazione di materiali didattici, ad approccio plurale (CARAP)⁹¹, sul plurilinguismo, le minoranze linguistiche, i diritti linguistici, e di materiali CLIL in lingua friulana;
- laboratori gratuiti in lingua friulana con esperti esterni, durante le attività curricolari o in orario extracurricolare al pomeriggio, nelle diverse scuole aderenti alla rete⁹²;
- raccolta, condivisione e divulgazione di esperienze realizzate dalle scuole afferenti alla rete;
- promozione e partecipazione a progetti integrati di rete anche con altri enti e/o partner a livello regionale, statale ed europeo.

In particolare, i laboratori didattici e i moduli CLIL sono monitorati attraverso questionari di gradimento somministrati a insegnanti e studenti. L'ARLeF, attraverso la quale la rete riceve i finan-

89 Cfr. il documento *Diversi da chi?*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur, in particolare il punto 7 *Valorizzare la diversità linguistica*, disponibile online in www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx.

90 Si veda, ad esempio, il progetto della SFF *Fare CLIL... par furlan!*, il cui obiettivo è stato quello di approfondire le modalità di utilizzo della lingua friulana minoritaria per l'insegnamento di contenuti disciplinari; disponibile online in https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=291.

91 Gli approcci plurali alle lingue e alle culture sono quegli approcci didattici in cui sono svolte attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali; cfr. CARAP (*Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*), disponibile online anche in italiano in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/3117/3309>.

92 La lista dei laboratori è disponibile online in <http://www.lavplu.eu/index.php?page=laboratoris&lang=it#prettyPhoto>.



ziamenti, è il principale attore che si occupa del monitoraggio e della condivisione dei risultati. Il confronto con questa Agenzia rappresenta il principale momento di monitoraggio e valutazione al quale partecipano sia gli studenti che i docenti. Nonostante gli incontri siano sporadici, i riscontri risultano essere positivi.

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO

Il progetto va a toccare indubbiamente tematiche importanti che rimandano alla Costituzione Italiana, nello specifico l'art. 6, "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche", in base al quale i contributi culturali, tradizionali, linguistici, religiosi provenienti dai diversi gruppi etnici rappresentano un patrimonio da tutelare, sia da un punto di vista culturale sia giuridico. Inoltre, **"il friulano è uno strumento incredibilmente potente di integrazione e coesione sociale" anche per le persone di origine immigrata presenti sul territorio.** Ciò costituisce sicuramente un valore aggiunto su un duplice piano: dimostra come la scuola sia un luogo di elaborazione culturale, oltre al fatto che la conoscenza reciproca passa anche attraverso la conoscenza delle varie lingue presenti e parlate nel contesto in cui si vive; *"La lingua si pone dunque come strumento privilegiato di conoscenza di se stessi, dell'Altro e del mondo, ed è veicolo di scambio vicendevole".*

Sicuramente, tra gli elementi qualificanti che permettono di far conoscere questa esperienza didattica c'è il suo portale. Infatti, **"Il sito è lo strumento di punta per documentare e disseminare".** Sulle diverse pagine è possibile ascoltare interviste radiofoniche, guardare video relativi alla "Giornata della lingua madre" e a esperienze CLIL in friulano, approfondire i temi de *La Lavagne Plurilengâ* attraverso la lettura di articoli. Il sito, inoltre, dispone anche di una sezione più generale che offre un quadro teorico circa, ad esempio, il CARAP e il metodo CLIL, oltre alle attività di formazione e ai vari materiali didattici in friulano.

Rispetto alle ricadute del progetto sui diversi protagonisti (singoli, classe, scuola, comunità) **"per i docenti c'è una questione anche di prospettiva nel lavoro che fanno"**; sono stimolati, ad esempio, nel ricorrere a più lingue per condurre una lezione e, più in generale, a **"fare attenzione alla ricchezza linguistica presente nella classe che va al di là della sola presenza della lingua friulana"**. Mentre, per quanto riguarda gli studenti è necessario operare una distinzione rispetto al singolo profilo, nel senso che lo studente di lingua friulana nel contesto di un'attività in friulano **"si sente valorizzato, non si sente un alieno [...], non deve rinunciare alla propria lingua e alla propria cultura per poter entrare a scuola. Ovviamente queste attività dovrebbero essere però organiche, non così sporadiche"**. Per gli studenti di lingua italiana (o di altre lingue), inoltre, si presenta l'occasione di **"uscire un po' da questa visione stereotipata del fatto che in Italia si parla solo italiano"** e che quindi dipinge il territo-



rio nazionale come esclusivamente monolingue. Contemporaneamente, comprendono che possono accedere anche loro alla lingua e alla cultura friulana, contrariamente all'idea che **"le lingue di minoranza possono essere solo parlate da chi è da sette generazioni appartenente a quella minoranza. Non è assolutamente vero, naturalmente"**⁹³. Non da ultimo, il progetto ha delle ricadute importanti anche sulla comunità, dal momento che *La Lavagne Plurilengâl* aiuta a **"riflettere sulla presenza della lingua di minoranza e percepirsi come plurilingue"**, oltre ad adoperarsi per capire quale ruolo debba ricoprire il friulano all'interno della società e di come vada tutelato.

La progettualità, pertanto, si fonda su un'imprescindibile dimensione di rete che ambisce a incentivare attività di ricerca-azione che abbiano un impatto sull'intera comunità. In questa prospettiva, si ritiene importante cercare di ampliare il numero di aderenti alla stessa rete, rendendola più solida, per sostenere i meccanismi decisionali e quelli legati ai fondi. Certamente, investimenti e risorse più consistenti possono **"garantire una continuità alle attività previste e renderle organiche, così che possano essere conosciute ed entrare nella routine delle scuole"**; questo costituisce al contempo sia un ulteriore punto critico che una sfida. Tutto ciò è cruciale per la società in generale, visto il legame indissolubile fra la questione della lingua, la democrazia, la convivenza e i diritti, dal momento che **"ogni lingua è una realtà costituita collettivamente ed è in seno a una comunità e messa a disposizione dei suoi membri come strumento di coesione, d'identificazione, di comunicazione e d'espressione creativa"**⁹⁴.

93 Cfr. il questionario elaborato dalle prof.sse Marcella Menegale e Carmel Mary Coonan dell'Università Ca' Foscari di Venezia per indagare la conoscenza della lingua friulana e l'eventuale uso che gli studenti ne fanno; questionario scaricabile online in <https://app.box.com/s/jcx6d9slacbrujl31033wgd3f339lli/file/36750787986>.

94 Dichiarazione universale sui diritti linguistici firmata a Barcellona nel 1996, disponibile online in https://arlef.it/app/uploads/documenti/Dichiarazione_Universale_sui_Diritti_Linguistici_1996_-IT-.pdf.



L'ALTROPARLANTE: PLURILINGUISMO E TRANSLANGUAGING A SCUOLA*

DI CRISTINA ZANZOTTERA



TITOLO DEL PROGETTO	L'ALTROPARLANTE	
Enti promotori	Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS) e Centro Bilinguismo Conta - Nuovi Cittadini	
Sito	https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm	
Docente Referente	Supervisione scientifica: prof.ssa Carla Bagna. Gestione operativa: assegnisti di ricerca Valentina Carbonara e Andrea Scibetta del Centro Linguistico di ateneo dell'Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS).	EMAIL bagna@unistrasi.it carbonara@unistrasi.it scibetta@unistrasi.it
Soggetti in rete	<ul style="list-style-type: none"> • Centro CLUSS e Centro Bilinguismo Conta - Nuovi Cittadini (inaugurato nel 2016) • IC "Martiri della Benedicta" di Serravalle Scrivia (AL) – anche scuola dell'infanzia coinvolta • IC di Cerreto Guidi (FI) • IC "Marco Polo" di Prato (PO) • IC "G. Bertolotti" di Gavardo (BS) • IC "R. Gasparini" di Novi di Modena (MO) 	
Fonte di finanziamento	Centro CLUSS e Centro Bilinguismo Conta - Nuovi Cittadini.	
Luogo di realizzazione	Sedi degli IC in rete.	
Durata	Dall'a.s. 2016/2017, attualmente in corso.	
Area di progetto	Curricolo plurilingue e <i>translanguaging</i> .	
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> • alunni italofoeni e non-italofoeni di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado; • genitori e famiglie; • docenti direttamente e indirettamente coinvolti nel progetto; • cittadinanza e amministrazioni locali, decisori politici. 	
Obiettivo generale	Valorizzare e includere i repertori linguistici di tutti gli alunni all'interno delle pratiche didattiche e dei percorsi curricolari. Contrastare fenomeni di stigmatizzazione, marginalizzazione e subordinazione linguistico-culturale; decostruire stereotipi e pregiudizi (anche linguistici) nei confronti della popolazione immigrata.	
Discipline coinvolte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Italiano ✓ Inglese ✓ Altra lingua comunitaria ✓ Storia ✓ Geografia ✓ Storia dell'arte ✓ Matematica e scienze <p>Potenzialmente trasferibile a ogni disciplina!</p>	

* La scheda relativa a questa pratica nasce dall'intervista realizzata con il dott. *Andrea Scibetta*, ricercatore referente (con la dott.ssa *Valentina Carbonara*) per il progetto *L'AltRoparlante*; nonché dalle interviste con alcune docenti referenti per due scuole della rete di progetto: *Sandra Martini*, dell'IC "Marco Polo" di Prato, *Mariagrazia Agnelli* e *Silvia Bortolotti*, dell'IC "G. Bertolotti" di Gavardo (BS).



IL PROGETTO

Di cosa stiamo parlando? Chi sta parlando?

Ora parla l'altro, lui, L'AltRoparlante... Il progetto nasce per dar voce alle classi della scuola di oggi: multiculturali, plurilingue, eterogenee sotto molteplici prospettive... in una parola, **classi "super-diverse"**. (↩ Cfr. pag. 24 di questo vol.)

Il progetto fa propria la **prospettiva del *translanguaging*** (↩ Cfr. pag. 20 di questo vol.) per declinarla, in un contesto prettamente didattico, come spinta alla promozione e alla valorizzazione dei **repertori linguistici** (↩ Cfr. pag. 18 di questo vol.) di tutti gli studenti. Repertori individuali e collettivi che ricomprendono naturalmente tutte le lingue di ogni studente e per *L'AltRoparlante* "coinvolgono soprattutto quelle lingue che classicamente, nella scuola italiana, sono considerate lingue 'di serie B', cioè le lingue immigrate" (Scibetta)⁹⁵, scardinando così una supposta gerarchia delle lingue, in cui notoriamente svettano la lingua di scolarizzazione (Italiano e Italiano L2) e le lingue europee (insegnate e apprese come lingue straniere).

Dunque "l'idea che soggiace al concetto di *translanguaging* è quella per cui, nella nostra epoca storica segnata da migrazioni e interconnessioni globali, nonché alla luce degli studi teorici ed empirici sull'interdipendenza fra sistemi linguistici e sui vantaggi cognitivi del bilinguismo, il *monolingual instructional approach* debba necessariamente lasciare spazio ad un approccio didattico plurilingue"⁹⁶.

Il progetto, tuttavia, non solo vuole coinvolgere le lingue di origine dei bambini neoarrivati o con background migratorio nella didattica, ma intende dare spazio a queste lingue "incardinando questo tipo di didattica **all'interno dei percorsi curricolari delle scuole**": non al di fuori delle lezioni, non grazie ad attività extracurricolari plurilingue (come accade in diversi altri progetti), ma dentro le lezioni stesse e attraverso i diversi contenuti disciplinari.

Non si tratta quindi di una proposta estemporanea o esperienziale ma di **una prospettiva didattica che si fa ordinaria** e prevede che "una volta alla settimana, una volta al mese, [...] ogni insegnante del progetto si impegni a trasformare in chiave plurilingue una unità didattica, un'attività, un passaggio del programma che sarebbe svolto altrimenti in chiave monolingue".

È possibile? Come fare?

Tutto ciò diventa possibile quando *L'AltRoparlante* incontra una scuola aperta alle diversità, docenti e dirigenti disponibili ad accettare la sfida, diventando via via più attenti ai **vantaggi** di una didattica di questo tipo, sul **piano dell'inclusione e del benessere scolastico**, ma anche

⁹⁵ Salvo dove diversamente indicato, le citazioni tra virgolette si riferiscono all'intervista al dottor *Andrea Scibetta*.

⁹⁶ Cfr. <http://www.erasmusplus.it/lingue/laltroparlante-didattica-plurilingue-nella-scuola-primaria>.



sul piano degli apprendimenti e della didattica: “**deve essere una scelta volontaria e una scelta consapevole**”.

Si tratta di una proposta ben strutturata e supportata da un esperto, un ricercatore del Centro CLUSS dell'Università per Stranieri di Siena, nelle sue varie fasi: il progetto viene prima condiviso con Dirigente e corpo docente, è quindi presentato alle famiglie delle classi che vi prenderanno parte. Le insegnanti e gli insegnanti vengono accompagnati in un iniziale percorso di formazione sui temi del plurilinguismo e del *translanguaging*, quindi supportate nella programmazione didattica, nella costruzione di materiali ad hoc e nella realizzazione di percorsi plurilingue in classe, seguiti da incontri di monitoraggio periodici.

Tuttavia, il progetto punta a un progressivo coinvolgimento degli insegnanti, a una graduale “responsabilizzazione” che li porterà a proporre attività di *translanguaging* in maniera sempre più autonoma se non addirittura “**con tantissima motivazione, in automatico**” (Martini), come accade per i nove insegnanti dell'IC Marco Polo di Prato che da due anni portano avanti le attività del progetto, adottando appieno il *translanguaging* nelle loro classi. Il ricercatore in questo caso diventa un prezioso supporto che osserva e offre riscontri durante gli incontri di supervisione e monitoraggio.

Per dare l'idea delle dimensioni del progetto, riportiamo di seguito una tabella riassuntiva dei docenti coinvolti per ordine di scuola.

SCUOLA	N. DOCENTI INFANZIA	N. DOCENTI PRIMARIA	N. DOCENTI SECONDARIA DI I GRADO
IC “Martiri della Benedicta” di Serravalle Scrivia	10	22	4
IC di Cerreto Guidi e Scuola primaria di Stabbia	/	9	3
IC “Marco Polo” di Prato	/	8	1
IC “G. Bertolotti” di Gavardo	/	7	11
IC “R. Gasparini” di Novi di Modena	8	8	6

L'AltRoparlante si colloca, infatti, in una prospettiva di ampio respiro e in un orizzonte temporale di lungo periodo: “**Noi siamo molto contrari all'ottica per cui finché c'è il progetto di ricerca o di didattica sperimentale nella scuola si fa un tipo di didattica e poi si abbandona e si ritorna alla situazione precedente al progetto. Siamo contrari all'ottica laboratoriale del progetto, non ci interessa...**”.

L'interconnessione tra la ricerca accademica e la didattica scolastica è un altro dei punti di forza del progetto: una sinergia che diventa una **ricerca-azione trasformativa** dei soggetti in gioco (il ricercatore, il tirocinante, l'insegnante, gli alunni e le famiglie) e dei saperi che reciprocamente si alimentano e si interrogano: “**Non ci siamo mai posti nell'ottica del ricercatore che va, sperimenta, raccoglie dati,**



dice come si devono fare le cose, poi lascia il campo, ma abbiamo sempre cercato di negoziare con le insegnanti i contenuti degli interventi didattici”.

I TRATTI PIÙ SIGNIFICATIVI DEL PROGETTO

Un progetto che trasforma... le insegnanti

Tramite l'attività di ricerca, che nel progetto affianca la pratica didattica, si è potuto rilevare come tra le insegnanti si diffondano **“nuove percezioni rispetto alla ricchezza plurilingue delle classi”**, nuove consapevolezza. Questo elemento emerge sia dalle interviste con le docenti, sia dalla registrazione e dall'analisi dell'interazione orale docente-studente in classe, durante le attività di *translanguaging*: così, ad esempio, osservare **“a che livello l'insegnante si mette in gioco usando nel proprio parlato degli elementi delle lingue di origine dei bambini della classe”** è indicativo di un processo di trasformazione in atto. **“Farsi correggere dagli studenti che padroneggiano la loro lingua di origine sicuramente meglio degli insegnanti”** non solo significa mettersi in discussione, ma anche aver raggiunto una **consapevolezza diversa nella gestione della propria attitudine comunicativa in classe**.

Allo stesso modo le insegnanti appaiono contente di riscoprire i propri alunni meno competenti in italiano come **“maestri”** soddisfatti, **“capaci di utilizzare la lingua d'origine come strumento per avere una voce all'interno della classe”** (Agnelli, Bortolotti).

IO NON POTREI PARTECIPARE AL PROGETTO PERCHÉ...

- *... nessun collega vuole aderire al progetto con me!*

L'AltRoparlante conta su una rete di scuole e di insegnanti, consapevoli di esserne parte. La **dimensione di rete** è fortemente voluta dal Centro CLUSS e alimentata dalla **condivisione di materiali** per la formazione e l'aggiornamento continuo dei docenti sul tema (newsletter), nonché con **l'invito costante a documentare** (anche attraverso strumenti ad hoc) e a mettere in comune le attività e i percorsi plurilingue realizzati in classe (es. pagina dedicata al progetto nel sito Unistrasi). **“Condivisione, ricerca e consultazione tra pari”** guidano la rete del progetto: colleghi, idee e materiali non mancano; a questi si aggiungono gli alunni che si affideranno entusiasti alle proposte dei loro insegnanti!



- ... *non parlo molte lingue, soprattutto non conosco le lingue dei miei alunni!*

Se da un lato può essere utile il supporto di esperti linguistici (ricercatori, tirocinanti, genitori) e di materiali o supporti plurilingue, in realtà per fare *translanguaging* non è necessario conoscere le lingue coinvolte. L'importante è **adottare la giusta prospettiva**: sarà sufficiente lasciare a ciascuno la possibilità di utilizzare la lingua o le lingue che preferisce o che sa utilizzare, **lasciare spazio a tutte le lingue**, perché il gruppo dei pari collabori per trovare le strategie più adatte a comprendere: *“nel piccolo gruppo, quando viene fuori la lingua madre dell'altro, per i bambini è assolutamente normale cercare di capire, trovare modalità per andare incontro, [...] loro fanno a gara (per spiegare una parola in lingua madre o per fare una traduzione). L'importante è trovare la metodologia giusta per farli lavorare, lavorare in gruppo aiuta tantissimo!”* (Martini).

- ... *i genitori italiani potrebbero non essere d'accordo!*

O al contrario, anche i più diffidenti potrebbero essere “agganciati” dalle attività proposte dal progetto e un po' trasformati, per arrivare a mettere forse in discussione il loro punto di vista unidirezionale. Dalla scuola di Prato abbiamo raccolto proprio un caso del genere: una famiglia, inizialmente poco aperta alle diversità, raggiunta indirettamente dalle attività del progetto grazie all'interesse della figlia, arriva a chiedere all'insegnante di classe consigli di lettura sul tema delle migrazioni.

- ... *non ho molto tempo e temo di perdere di vista il programma!*

*“Questo lavoro va inserito nella didattica, io non uso il *translanguaging* per non fare le discipline o per non fare italiano: io le ho inserite! Il *translanguaging* è dare voce a queste lingue, ma in modo **costruttivo e pratico**, deve essere **utile** in qualche modo!”* (Martini). Si tratta, ad esempio, di fare un riassunto di un testo o di rispondere a delle domande di comprensione utilizzando la propria L1: ciò può aiutare l'alunno a chiarirsi le idee e i compagni a fare esercizio di apertura, allenare strategie di comprensione e sviluppare interesse e curiosità verso le lingue. Una simile dinamica plurilingue aiuta allora a fare economia e a **ottimizzare le risorse già disponibili in classe, a tutto vantaggio dei docenti**: *“è un modo per ovviare a una scarsa conoscenza dell'italiano L2”* (Martini), rendendo gli studenti capaci di interagire efficacemente in classe, ovvero **“un risparmio di energie nella gestione della classe plurilingue**. La fatica è iniziale, una volta entrati nel meccanismo, poi tutto viene da sé!”.



Un progetto che trasforma... gli alunni

“Sono proprio **gli alunni con background migratorio**, che risultavano spesso marginali nella didattica ordinaria, a essere i più coinvolti nella didattica plurilingue, i protagonisti” (Agnelli, Bortolotti), portando in effetti delle competenze chiave nelle attività di *translanguaging*. Si crea così spesso un’interdipendenza positiva nel gruppo di lavoro, in cui il contributo di ciascuno è fondamentale, anche del neoarrivato che, secondo una visione stereotipata, “non parla una parola di italiano”.

Talvolta sono proprio **gli italiani** a trovarsi in difficoltà e a sentirsi in minoranza, quando affermano “**ma anch’io vorrei parlare nella mia lingua madre!**”, riscoprendo con qualche incertezza il ruolo del dialetto parlato in famiglia da nonni e genitori (anch’esso rivalutato e ricompreso nelle attività di *translanguaging*). Nell’alunno italofono si osservano così “**nuove consapevolezze plurilingui e anche una volontà di mettersi in gioco con le lingue degli altri**”, il desiderio di scoprire e conoscere altre lingue: “**è il futuro cittadino che tutti vogliamo**” (Martini), capace di decentrarsi e consapevole delle possibili difficoltà comunicative che chiunque può incontrare muovendosi in un contesto linguistico e culturale “altro”.

Si osservano interessanti vantaggi, per i neoarrivati e per gli italofoeni, dunque, ma anche per i bambini di origine straniera nati e cresciuti in Italia o arrivati molto piccoli, a livello di **arginamento dell’erosione linguistica**. Si assiste cioè a “**una rivalutazione dell’importanza dell’essere bilingui o di parlare una lingua d’origine diversa dall’italiano in contesto familiare**” (competenze comunicative a livello interpersonale), accanto a un recupero della dimensione disciplinare della competenza bilingue, per nulla scontato. “**È fondamentale arginare l’erosione linguistica e rafforzare la competenza bilingue, che offrirà loro grandi vantaggi a livello cognitivo oltre che a livello comunicativo**”.

Si osserva inoltre negli alunni una **maggiore consapevolezza metalinguistica**, “**una predisposizione maggiore a riflettere sulla lingua, sul funzionamento del sistema lingue in generale**. Abbiamo potuto rilevare delle riflessioni molto profonde, non grammaticalizzate ma molto profonde, sulle somiglianze tipologiche, genealogiche fra lingue, sui meccanismi di formazione delle parole, su tanti aspetti di comparazione fra lingue che ti aspetteresti a un’età molto più avanzata [...]”.

Infine, dagli oltre settanta focus group realizzati con gli alunni che hanno seguito il progetto emerge, in linea generale, un grande entusiasmo verso le attività proposte, oltre a una certa consapevolezza. Nei bambini, il progetto ha determinato un cambiamento di atteggiamento nei confronti della pluralità linguistica e in classe lo sviluppo spontaneo di “**strategie di decostruzione delle gerarchie linguistiche e di legittimazione delle lingue di origine e dei repertori linguistici dei compagni in classe**”. A progetto concluso, tra i bambini permangono e si diffondono pratiche translinguistiche fra pari, “**si moltiplicano e si rafforzano attività informali già presenti (es. corsi di cinese informali fatti dai compagni) ed è proprio nell’informalità secondo noi che sta la forza inclusiva di queste pratiche**”.

Si tratta allora di una pratica creativa, generativa, potente, capace di incidere positivamente dove il terreno è già fertile, come di innescare processi virtuosi dove siano assenti, ma vi sia una certa volontà di cambiamento.



Un progetto che trasforma... la comunità scuola

Il progetto contribuisce anche a decostruire la narrazione predominante che riporta le vicende di “**scuole-ghetto invase dagli stranieri**”, in cui il successo scolastico è fortemente a rischio. Al contrario, il progetto ribalta la prospettiva, vince il *Label europeo delle lingue 2018* (ogni scuola coinvolta vince il Label) e riscatta il ruolo proattivo di realtà scolastiche e sociali tanto complesse quanto innovative: “**il fatto di sentirsi al centro anche di un’innovazione a livello nazionale e transnazionale è un motivo d’orgoglio, anche di rivalsa, delle insegnanti ma anche delle famiglie**”.

L’*AltRoparlante* vuole far sentire la propria voce anche al di fuori della scuola, vuole superarne i confini per lanciare un messaggio di inclusività che vada oltre, ma attraverso la scuola: creando cioè in essa un punto di aggregazione per le famiglie prima e la cittadinanza tutta poi.

Un progetto che trasforma... le politiche linguistiche “dal basso”

Il progetto si definisce, in sintesi, come **una ricerca-azione con impatto trasformativo**, a partire dal ruolo delle e degli insegnanti coinvolti, chiamati a condividere con l’Accademia “**l’impegno civile, di agency e advocacy**”, per la **promozione di politiche linguistiche “dal basso”**: “**abbiamo chiesto cosa farebbero loro se fossero dei decisori politici in termini di valorizzazione dei repertori plurilingui nelle scuole e di formazione delle insegnanti su queste tematiche**”.

Nelle nostre interviste abbiamo incontrato docenti convinte e consapevoli dell’importanza dei **diritti linguistici**, attente nel discuterne a scuola con gli alunni e pronte a sperimentarne il senso in classe, da subito, lasciando a ciascuno la possibilità di parlare nella propria lingua madre, perché “**loro hanno il diritto di parlare la loro lingua madre!**” (Martini).

Un progetto che si trasforma... e si trasferisce!

Si tratta di una ricerca-azione trasformativa ma anche molto contestualizzata, che prende le mosse dall’analisi del contesto in cui si pone, dalle caratteristiche e dai bisogni che lì emergono, per trovare e proporre le strategie didattiche più adatte ed efficaci.

“Abbiamo un **framework di riferimento** che parte dalla **rilevazione delle lingue** attraverso varie metodologie e varie tecniche e continua con la **rilevazione degli schemi emotivi e percettivi delle lingue** (facciamo le biografie linguistiche, le silhouette linguistiche, ecc.): serve a fotografare quali sono gli ostacoli e quali sono i punti di forza della classe. Per esempio, alcune biografie linguistiche mettono in evidenza che molti bambini italofoeni percepiscono nel loro repertorio anche le lingue degli altri bambini non italofoeni. Quello è già un punto di forza di partenza, non è scontato”.



L'obiettivo finale è quello di arrivare a **lavorare su una dimensione testuale**: è un passaggio fondamentale perché si sposa con le attività proposte dalle insegnanti. In una prima fase, ad esempio, **“si lavorerà sul lessico, sul *linguistic schoolscape* sicuramente, per ridisegnare il paesaggio linguistico attorno ai bambini [...] fino ad arrivare al lavoro sui testi, a vari livelli”**. L'adozione di un approccio che è quello delle unità didattiche basate sul testo⁹⁷ conduce al lavoro **“sui testi plurilingui a vari livelli di consapevolezza, a vari livelli di mixing linguistico e con varie metodologie”**.

Risulta quindi **trasferibile lo schema del progetto, l'impianto** che prevede i passaggi visti fin qui, necessari per creare un'attività o un percorso *translanguaging* a partire dall'analisi del contesto classe-scuola e delle specificità degli alunni. Così, possiamo trasferire la **metodologia, l'approccio, i riferimenti teorici**, accanto ad alcuni **esempi di attività** predisposte e sperimentate da alcuni insegnanti, condivise in rete (anche sul sito del progetto), che possono fungere da traccia per costruire attività e percorsi con obiettivi analoghi.

Il primo passo per poter fare *translanguaging* tuttavia – afferma la referente dell'IC di Prato – è cogliere il concetto che vi sta alla base, **l'obiettivo** che si vuole raggiungere. In primis si tratterà di **“fare in modo che lui si senta libero e tranquillo di parlare la propria lingua, tenendo presente un doppio livello: se non parli mai la tua lingua madre ti do il modo e la possibilità di parlarla; se la tua lingua madre non è ancora al pari della lingua target nel luogo in cui ti trovi, io ti do la possibilità di fare alcune attività nella tua lingua, per poi riportare nella lingua target!”** (Martini).

Una volta colto **il senso e il valore della proposta**, ogni insegnante può iniziare a proporre attività di *translanguaging*, anche in modo autonomo. Il progetto *L'AltRoparlante* offre un'importante cornice teorica e metodologica di riferimento, strumenti e materiali esemplificativi, ma in realtà **“non c'è un modo solo di fare *translanguaging*, l'importante è capire i principi che vi stanno alla base”**: trovare il proprio “perché”, nonché le modalità e le strategie migliori per metterlo in atto. Non solo, si tratta in sostanza **“di creare uno spazio, poi gli studenti lo utilizzano in modo autonomo, non hanno bisogno dell'insegnante in quel momento. Noi gli diamo solo le occasioni per farlo, poi le modalità le troveranno loro!”** (Martini).

⁹⁷ Cfr. Pona A., Cencetti S., Troiano G., (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.

3. Punti di attenzione e indicazioni operative



DI BARBARA D'ANNUNZIO, ANTONIO CUCINIELLO E CRISTINA ZANZOTTERA

La Guida *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia. Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica* nasce dalle numerose domande che insegnanti, operatori e dirigenti si pongono, spesso a proposito di integrazione degli alunni con background migratorio, di educazione linguistica, in prospettiva plurilingue e interculturale, e di politica linguistica.

Si tratta di quesiti che permangono e che colgono la varietà e la complessità dei modelli di educazione linguistica adottati nel nostro Paese, ma anche la forte eterogeneità delle storie e dei cammini di apprendimento individuali. Sono domande che chiedono risposte chiare, strumenti efficaci, protocolli replicabili ma anche confronto e piste di lavoro da esplorare e declinare a partire dalla conoscenza del lavoro di altri.

In particolare, la rassegna di pratiche e le analisi proposte in questa Guida intendono offrire uno strumento utile al superamento della logica emergenziale e compensativa che ha spesso caratterizzato le pratiche nelle scuole multiculturali.

Ci auguriamo che gli esiti delle esperienze qui presentate, i dispositivi e i progetti narrati possano sollecitare il maggior numero di scuole e di docenti ad affinare lo sguardo sulle proprie pratiche linguistiche nella scuola multiculturale di oggi. Che portino ad esplorare dimensioni e linee di intervento sistemiche e progettuali, spostando l'enfasi dallo sviluppo della competenza linguistica in italiano allo **sviluppo del repertorio plurilingue**, in un'ottica di **inclusione e formazione dei futuri cittadini globali**.

La Guida, quindi, si pone l'obiettivo da un lato di diffondere e promuovere la resa a sistema di pratiche specifiche e di qualità già messe in atto in alcune realtà italiane (sorrette dalla normativa europea, dagli studi teorici e sperimentali condotti in ambito nazionale e internazionale) e dall'altro di sollecitare azioni di sistema, di sperimentazione e innovazione.

La Guida mette in evidenza la centralità della progettazione educativa, il carattere strutturale delle proposte, il coinvolgimento di più soggetti e attori, la natura interdisciplinare delle pratiche plurilingui. La promozione di pratiche plurilingui chiede davvero alla scuola di ripensarsi e ne favorisce la trasformazione.



I progetti presentati testimoniano come l'attenzione al plurilinguismo porti con sé la necessità di ridefinire curricula e canoni disciplinari (cfr. *Le lingue extraeuropee nell'offerta formativa curricolare, Didattiche delle lingue e delle letterature classiche*), di ripensare le modalità di interazione con il territorio (cfr. *Con i piedi, con la testa, con il cuore, La Lavagne Plurilingue*), le modalità di insegnamento (cfr. *Piano MIGRANS*), ma anche l'architettura e il ruolo dei soggetti nell'ambiente di apprendimento (cfr. *L'AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola*), le relazioni in classe e a scuola.

Abbiamo messo a punto una mappa di sintesi utile come ancoraggio e bussola per focalizzare punti di attenzione e indicazioni operative nella scuola plurilingue.



Plurilinguismo nella scuola Mappa visiva

Quali dimensioni tocca l'educazione linguistica plurilingue? Questa mappa visiva vuole essere una bussola per affinare lo sguardo e mettere a fuoco punti di attenzione, scelte generatrici di vantaggio e strumenti riduttori di difficoltà per l'attuazione di un approccio plurilingue nella scuola italiana. Le parole chiave rimandano a concetti, approcci di fondo o descrivono azioni elettive per l'attuazione di pratiche plurilingue e interculturali.



La Guida si chiude con questo strumento che speriamo possa generare nei docenti e nelle scuole nuove occasioni per la promozione e la valorizzazione di pratiche plurilingue, a partire dalle esperienze qui narrate ma soprattutto dal riconoscimento di tutte le risorse già naturalmente presenti in ogni contesto educativo multiculturale.

consigli di lettura

- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Gouillier F., Panthier J. (Unités Politiques linguistiques) (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, disponibile online in <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.
- Cantù S., Cuciniello A. (a cura di) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione ISMU, Milano, disponibile online in <https://www.ismu.org/guida-plurilinguismo/>.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci editore, Roma.
- Carbonara V., Scibetta A. (2018), *Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto "L'AltRoparlante"*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)", I, gennaio-aprile, pp. 65-83.
- Carbonara V. (2017), "Contatto linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria: il caso di Serravalle Scrivia", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 227-246.
- Colussi E., Cucinello A., D'Annunzio B. (2014), *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Fondazione ISMU, Milano, disponibile online in <https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/07/GUIDA-ALLA-CLASSE-PLURILINGUE-per-web.pdf>
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies", 30(6), pp. 1024-1054, disponibile online in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multi-etnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.