

Coordinamento editoriale: *Elena Bosetti*



Eccetto dove diversamente specificato, quest'opera di Fondazione Ismu è rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione Condividi allo stesso modo 3.0.

Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>.

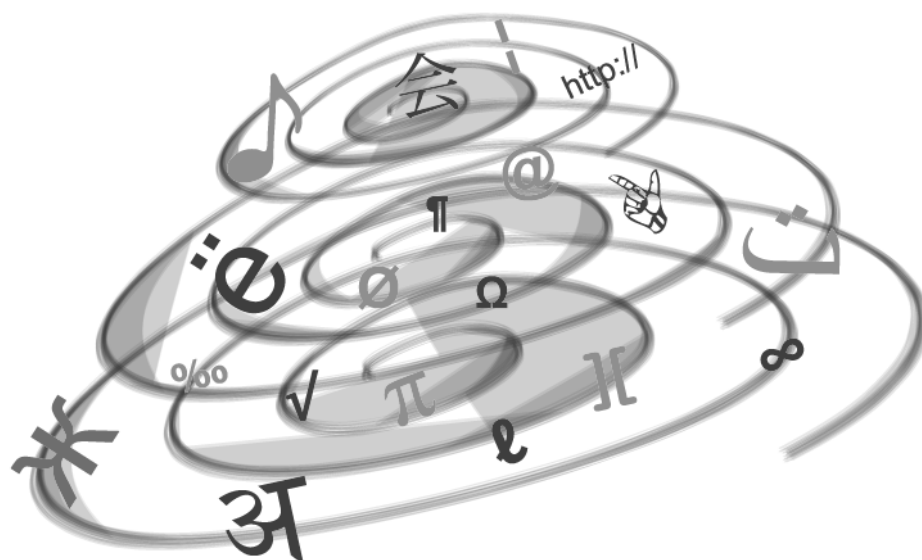
Stampato presso Graphidea srl, Milano, 2012

Plurilinguismo

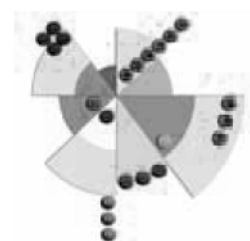
Sfida e risorsa educativa

a cura di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

Contributi di Silvana Cantù, Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Livia Daveri,
Marco Muzzana, Cristina Zanzottera



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ



Indice

1. Oltre la lingua materna: coordinate e strategie

di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

- 1.1 Scuola ed extrascuola. Contesti in trasformazione
- 1.2 Alcune parole chiave
- 1.3 Riferimenti normativi tra linee di indirizzo e questioni aperte
- 1.4 La valorizzazione del plurilinguismo: l'*abc* delle azioni

2. Fra scuola e territorio: gli snodi qualificanti di un progetto di LM

di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

- 2.1 Un progetto di valorizzazione del plurilinguismo
- 2.2 La selezione e la formazione degli insegnanti
- 2.3 La presa in carico culturale
- 2.4 Le relazioni con le famiglie
- 2.5 Il monitoraggio
- 2.6 La documentazione e la valutazione
- 2.7 Gli strumenti di lavoro

3. Tra scuola e famiglia: ri-conoscere progetti ed esperienze

Rucksack Kita

di Livia Daveri e Cristina Zanzottera

Progetto *A scuola con le mamme*

a cura di Marco Muzzana

Uno strumento per la rilevazione dei progetti di insegnamento della lingua d'origine

a cura di Antonio Cuciniello

Scaffale plurilingue

a cura di Erica Colussi

Bibliografia di riferimento

a cura di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

Presentazione

La Fondazione Ismu, sin dalla sua costituzione (1991), promuove studi e iniziative sulla società multietnica e, attraverso il Settore Educazione (già Settore Scuola Formazione), si occupa in particolare del mondo della scuola e della formazione. Il Settore sviluppa e realizza progetti relativi alle interrelazioni tra processi migratori e percorsi formativi e si propone di sostenere l'accoglienza e l'inserimento di giovani e adulti stranieri nel sistema scolastico-formativo, individuando nell'intercultura una prospettiva rilevante di formazione.

Nel corso degli anni, nell'ambito del Settore Educazione, sono state condotte significative indagini e sperimentazioni a livello sia locale sia nazionale e internazionale; sono stati realizzati corsi di formazione e progetti rivolti a personale docente e dirigenti delle scuole di ogni ordine e grado, alunni e genitori, mediatori interculturali, formatori, operatori dei centri di formazione professionale, responsabili delle politiche formative, ecc. Molta attenzione è stata rivolta, dal punto di vista pratico-operativo, alla costruzione di una "scuola comune" per tutte le nuove generazioni, al di là della provenienza nazionale, attraverso la collaborazione con soggetti pubblici e privati, al fine di favorire l'integrazione formativa e sociale degli stranieri, supportando gli insegnanti con approcci interdisciplinari, multiculturali e multilingui.

In questo orizzonte si collocano le diverse aree di intervento sulle quali il Settore Educazione ha investito nel tempo. Tra queste si sottolineano: l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda; la valorizzazione delle lingue e delle culture degli alunni stranieri come opportunità e risorsa educativa per tutti gli studenti; l'offerta di consulenza sulle lingue e sulle culture altre, in particolare quella araba e cinese; la formazione dei mediatori interculturali; l'educazione dei giovani al riconoscimento della diversità culturale e alla cittadinanza attiva; la diffusione di buone pratiche nelle istituzioni formative a favore degli allievi stranieri e italiani; la sperimentazione di progetti innovativi di educazione interculturale (ad esempio su cinema e intercultura, sul patrimonio culturale come risorsa per il dialogo interculturale, ecc.).

A fronte di tale impegno, nel 2011 il Settore Educazione ha ritenuto utile una riflessione sulle prassi attivate, sviluppata attraverso la produzione di tre testi che si propongono di offrire a un ampio pubblico di destinatari suggerimenti e indicazioni operative utili alla progettazione, nonché chiarificazioni su concetti e parole chiave, esemplificazioni di percorsi didattici, repertori di strumenti e riferimenti bibliografici.

Plurilinguismo Sfida e risorsa educativa; Cinema e didattica. Sguardi interculturali; Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali – questi i testi che inaugurano la collana "Strumenti" delle pubblicazioni della Fondazione Ismu – sono il risultato di questo lavoro, frutto di anni di esperienze sul campo, di scambio e di confronto fra i collaboratori del Settore Educazione. I tre volumi si occupano di argomenti che consideriamo di particolare interesse, rispetto ai quali è senza dubbio opportuno sensibilizzare e realizzare ulteriori iniziative: essi approfondiscono rispettivamente i temi del plurilinguismo e della valorizzazione della lingua d'origine degli alunni con cittadinanza non italiana; del cinema in quanto strumento particolarmente adatto a favorire sguardi decentrati rispetto ai propri modelli culturali; dell'educazione al patrimonio (museale e diffuso) in chiave interculturale come pratica trasformativa che apre spazi dialogici di contaminazione e di scambio.

L'auspicio è che questi strumenti possano rappresentare un supporto concreto per tut-

ti coloro che si impegnano quotidianamente nel favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza, soprattutto costruendo chance di integrazione per i giovani che crescono nel sistema formativo italiano.

Un sentito ringraziamento va ai collaboratori del Settore Educazione, che si sono impegnati nell'elaborazione dei testi: Costanza Bargellini, Alessandra Barzaghi, Simona Bodo, Silvana Cantù, Mara Clementi, Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Gabriella Lessana, Silvia Mascheroni, Cristina Zanzottera.

Un grazie anche a Manuela Pursumal del COE (associazione Centro Orientamento Educativo) per il contributo alla stesura del testo su cinema e didattica, oltre che per la collaborazione alle iniziative per la scuola nate attorno al Festival del Cinema Africano, d'Asia e d'America Latina di Milano; ai docenti Giuliana Romano, Fabio Mantegazza, Antonella Di Nardo per aver messo a disposizione i propri percorsi didattici, elaborati a partire da un corometraggio di elevato valore pedagogico.

Per le loro esperienze e testimonianze sul museo come luogo di incontro e di scambio interculturale, si ringraziano: Elena Besozzi, Giovanna Brambilla, Ornella Costan, Emanuela Daffra, Gianluca De Serio, Rosana Gornati, Maria Grazia Panigada, Vincenzo Simone, Milena Sozzi, Mario Turci.

Per le traduzioni di materiali per progetti di valorizzazione delle lingue d'origine, un grazie è rivolto a Alessandra Barzaghi, Nancy Baktour, Erica Colussi, Ardita Demneri, Emilia David Dragoreanu. Si ringraziano inoltre la Fondazione Vismara e Paolo Branca per il supporto ad "Apriti Sesamo", progetto di riferimento per l'elaborazione del testo sul plurilinguismo e Livia Daveri della Hauptstelle RAA del Nordreno Vestfalia e Marco Muzzana della Fondazione Franco Verga, per aver presentato esperienze che riconoscono la centralità dei ruoli genitoriali nella trasmissione della lingua madre all'interno dello spazio scolastico. Un ricordo riconoscente va infine a Maria Paola Colombo Svevo per aver tenacemente promosso e sostenuto il progetto "A scuola con le mamme".

Vincenzo Cesareo

Segretario generale della Fondazione Ismu

Mariagrazia Santagati

Responsabile del Settore Educazione

Introduzione

di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello*

Tutti i documenti europei, già a partire dagli anni novanta, propongono riflessioni e indicazioni che hanno contribuito progressivamente a delineare un asse teorico interpretativo e valoriale alla luce del quale ripensare le politiche linguistiche nazionali e le linee educativo-didattiche di valorizzazione del plurilinguismo. “Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell’idea europea (...). Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l’Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica. Il fatto che un sentimento di appartenenza comune sia fondato sulla diversità linguistica e culturale è un potente antidoto contro i fanatismi in cui sono spesso degenerare le affermazioni identitarie in Europa e altrove, ieri come oggi.”¹

Si tratta indubbiamente di accogliere una sfida cruciale che tocca questioni sensibili, non prive di elementi di conflittualità. Questioni che richiedono che si favorisca e si sviluppi un serio e ampio dibattito a vari livelli, sia istituzionali sia sociali. Dibattito che si protrarrà ancora a lungo, coinvolgendo anche le generazioni future, dal momento che “l’identità dell’Europa non è né una pagina bianca né una pagina già scritta e stampata, è una pagina che stiamo scrivendo. Il suo patrimonio culturale va preservato, riconosciuto e condiviso ed ogni generazione ha il dovere di arricchirlo, in tutti i campi, nessuno escluso (...). Quanti fanno il loro ingresso in Europa – e possiamo includere in questa formulazione persone di svariate provenienze: immigrati, cittadini di nuovi Stati membri (...) devono essere costantemente assecon dati in questa loro duplice aspirazione: appropriarsi del patrimonio comune e apportarvi il loro contributo.”²

Ponendosi in questa prospettiva, si sceglie di seguire una rotta chiaramente tracciata, ma restano poi da individuare e declinare, anche a livello nazionale, strategie politiche e azioni per compensare squilibri culturali e discriminazioni, e sostenere effettivamente una reale democrazia linguistica.

Il presente testo *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa* si configura come una sorta di agenda. Uno strumento di lavoro che intende offrire, in un’ottica interculturale e a partire quindi da precise coordinate, una pluralità di spunti riflessivi e di sollecitazioni operative finalizzati a ri-avviare e sostenere, in particolare nell’ambito educativo, un confronto dialogico su temi pregnanti: le politiche linguistiche delineate dalla Comunità Europea e dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), alcuni concetti chiave connessi al complesso processo di insegnamento/apprendimento di una lingua (L1, L2, LS) in una realtà multilingue e multiculturale e le implicazioni didattiche e operative che ne derivano.

Si intrecciano pertanto considerazioni teoriche, esperienze di ricerca-azione e linee guida per la progettazione di interventi per il mantenimento della L1 e la valorizzazione dei repertori linguistici di cui sono portatori studenti e famiglie.

Il lungo percorso di ricerca sul campo del Settore Educazione ha portato naturalmente a privilegiare proposte aperte, non esaustive, corredate contestualmente anche da strumenti. Proposte che dovrebbero essere “problematizzate e interrogate” dai docenti, in un processo partecipato e condiviso, per poi ritornare insieme a ripensare e a ri-orientare più consapevolmente le proprie scelte progettuali, le azioni e le modalità di valorizzazione del plurilinguismo messe in atto nel contesto di appartenenza, in un difficile equilibrio fra occasionalità e sistematicità. Nel testo si riserva anche un ampio spazio allo scaffale plurilingue che offre indicazioni bibliografiche e sitografiche, un indispensabile strumento di supporto per avviare concretamente interventi di riconoscimento e valorizzazione del plurilinguismo, in un continuo rimando tra teoria e prassi.

* Formatori e collaboratori Fondazione Ismu, Settore Educazione - www.ismu.org.

¹ Commissione europea, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l’Europa*, Bruxelles, 2008, p. 5.

² *Ivi*, 6-7.

1 Oltre la lingua materna: coordinate e strategie

di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

Un populu, diventa

poviru e servu,

quannu ci arrobbanu

a lingua addutata di patri,

a perdi pi sempri.

Diventa poviru e servu,

quannu i paroli non

figghianu paroli

e si manciano tra d'iddi

Mi nn'addugnu ora,

mentri accordu a chitarra

du dialettu,

*ca perdi na corda lu jornu.**

(Ignazio Buttitta)

1.1 Scuola ed extrascuola. Contesti in trasformazione

La significativa presenza di bambini e ragazzi di origine straniera in tutti gli ordini e gradi del sistema d'istruzione italiano, ha delineato nel tempo un contesto educativo complesso e dinamico, connotato da una pluralità di diversità linguistico-culturali, di storie e di saperi, di stili cognitivi e di apprendimento. Questa trasformazione diversamente diffusa, ma strutturale, interroga quotidianamente Istituzioni e operatori, ponendo una molteplicità di sfide non solo pedagogico-didattiche e organizzative, ma anche di politiche educative, linguistiche e sociali.

*Come sperimentare e costruire nuove appartenenze e cittadinanze
Come declinare nella prassi quotidiana gli orientamenti valoriali della
prospettiva interculturale*

*Quali paradigmi interpretativi rivisitare per rispondere progettual-
mente ai bisogni di una società globale e multiculturale*



Scuola ed extrascuola hanno colto la centralità della questione linguistica, sebbene non sempre nella sua dimensione culturale e identitaria. In particolare il contesto educativo, nel corso degli anni, dotandosi di rinnovati strumenti concettuali e metodologici, ha faticosamente elaborato modelli di intervento e messo in atto strategie inclusive e di facilitazione linguistica. Si è consolidata inoltre la consapevolezza che comunicare, orientarsi nel territorio e soprattutto studiare in Italiano L2 è un percorso complesso che implica, per i docenti, nuovi saperi e competenze, stili di insegnamento e modalità di gestione delle classi adeguati

* [...] Un popolo diventa povero e servo, quando gli rubano la lingua ereditata dai padri, quando la perde per sempre. Diventa povero e servo quando le parole non figliano parole e si mangiano tra loro. Me ne accorgo ora, mentre accordo la chitarra del dialetto che perde una corda al giorno. (Versione italiana di Tullio De Mauro).

ai bisogni dei contesti plurilingui e pluriculturali.

La valorizzazione della pluralità dei repertori linguistici, non solo attraverso azioni di mantenimento/insegnamento delle lingue materne degli studenti di origine straniera, è rimasta più frequentemente un tema “opaco”, di sfondo, non ancora realmente preso in carico da parte della scuola, nella sua generalità. Vi è uno scarto significativo fra la prassi educativa e didattica, prevalentemente monoculturale, e gli esiti degli studi e della ricerca sul plurilinguismo, le indicazioni della normativa italiana, pur generica nelle linee di intervento, e le dichiarazioni delle politiche linguistiche del Consiglio d’Europa.

Proprio le coordinate teoriche e pedagogiche entro le quali il QCER declina la sua politica linguistica, sottolineano con forza l’importanza di promuovere il plurilinguismo come competenza complessa e come risposta alle diversità degli apporti linguistici e culturali presenti nei diversi Paesi europei:

“L’apprendimento delle lingue deve realizzarsi nell’arco di tutta la vita e va promosso e facilitato in tutto il percorso educativo, dalla scuola dell’infanzia fino all’educazione degli adulti.[...]”

Il compito dell’educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la padronanza di una o due o anche tre lingue, ognuna isolata dall’altra, avendo come riferimento il modello del parlante nativo ideale. Al contrario l’obiettivo è di sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche.[...]”

Il plurilinguismo favorisce i processi di interazione, la reciprocità degli scambi, lo sviluppo di competenze interculturali.”³

Il neoplurilinguismo⁴, presente nelle classi di ogni ordine e grado della scuola italiana, è rappresentato oggi da 711.046 alunni provenienti da ben 187 Paesi (MIUR, *Fondazione Ismu* 2011).

Il primo elemento orientativo circa la natura multilingue dei contesti educativi si desume dunque dal Paese di origine, ma questo dato deve poi essere scomposto e diventare oggetto di ricerca, in quanto la geografia linguistica è molto più complessa e meno immediata: non vi è una corrispondenza univoca tra lingua e Stato-nazione.

Tab. 1 – Totale alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado

<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. 2° grado</i>	<i>Sec. 2° grado</i>	<i>Totale</i>
144628	254644	158261	153513	711046

Fonte: MIUR, Fondazione Ismu, 2011

La stessa Dichiarazione Universale sui Diritti Linguistici di Barcellona (1996) prende come punto di partenza le comunità linguistiche e non gli Stati che sono caratterizzati da una pluralità culturale e linguistica, sottolineando la messa in crisi del rapporto Stato-lingua unitaria e standardizzata, e il mancato riconoscimento per le lingue regionali e minoritarie o per le lingue “prive di territorio”.

³ Consiglio d’Europa (2002). Tutti i documenti normativi citati nella presente pubblicazione sono disponibili integralmente sul sito della Fondazione Ismu all’indirizzo <http://www.ismu.org/index.php?page=97>

⁴ Cfr. M. Vedovelli (2010: 20-22).

*“La teoria sociolinguistica ha confutato gli assunti su cui si basa l’ideologia linguistica dello Statonazione, dimostrando che: nessuna lingua è intrinsecamente superiore alle altre, ma ciascun codice possiede un’assoluta efficienza rispetto alle esigenze comunicative della comunità di parlanti che lo utilizza; attraverso la lingua i parlanti non si limitano a trasmettere messaggi di contenuti referenziali, ma elaborano identità sociali; l’omogeneità linguistica è una finzione, qualunque sia l’estensione territoriale e la consistenza numerica di una comunità.”*⁵

Nonostante questa prospettiva, il significato del plurilinguismo e di conseguenza l’importanza cruciale della valorizzazione e del mantenimento dei patrimoni linguistici dei ragazzi di origine straniera, è un dibattito che sembra essere stato rimosso o assunto da una minoranza di docenti.

I riferimenti legislativi, le dichiarazioni di principio e gli orientamenti espressi nelle circolari ministeriali e nei decreti, non sono ancora adeguatamente declinati in politiche linguistiche: la scuola accusa dunque un significativo ritardo nel tradurre le linee guida della normativa in misure concrete di valorizzazione e di mantenimento dei repertori presenti nelle classi.

Fattori diversi, vincoli e limiti di varia natura – culturali, politici e sociali, finanziari ed organizzativi – si intersecano e mettono in evidenza come l’alfabetizzazione e/o la salvaguardia della L1, lingua troppo spesso invisibile, ignorata se non svalorizzata, sia un processo complesso che richiede un investimento progettuale e sistemico a medio e lungo termine, sostenuto altresì da una rete di risorse professionali ed economiche.

Abitare le parole della lingua materna resta quindi una sfida complessa e plurale, sia per i bambini e i ragazzi di origine immigrata che stanno costruendo qui il loro “progetto di futuro”, sia per il Paese che li accoglie. Complessità e pluralità sono connesse all’eterogeneità dei soggetti coinvolti, ai piani e ai processi implicati. Entrano in gioco universi simbolici diversi, traiettorie personali, non omologabili, di minori e adulti, percezioni e vissuti che possono confliggere: le scelte culturali *private* e *familiari* si intrecciano con le scelte culturali e educative *pubbliche* e *istituzionali*, ma anche con le rappresentazioni che la collettività associa alle “lingue degli altri”.

Nel nostro Paese, di fatto storicamente plurilingue (*lingua nazionale, dialetti, varietà linguistiche dell’italiano, lingue delle minoranze di antico insediamento, lingue immigrate*), è necessario avviare un “grande progetto di politica linguistica, capace di mettere insieme le migliori forze del mondo della cultura, della formazione e dell’economia [...], di trasformare la variazione e la varietà linguistica da presunto limite a risorsa [...] e di riconoscere il patrimonio di plurilinguismo che è disponibile alla nostra società grazie alle lingue immigrate”.⁶

Per gli operatori e i docenti non si tratta però di restare passivamente in attesa di un efficace progetto di politica linguistica, ma di assumere il ruolo di attori nel riconoscere la responsabilità etica di attrezzare tutti i propri studenti di strumenti adeguati, per poter essere a pieno titolo cittadini europei e del mondo. Il che significa non eludere alcune questioni di fondo culturali e linguistiche, scegliere la prospettiva all’interno della quale collocarle e declinarle, e darsi consapevolmente delle priorità.

⁵ S. Scaglione (2011: 27).

⁶ M. Vedovelli (2010: 32).

1.2 Alcune parole chiave

Ci sembra coerente con l'analisi appena tratteggiata porre alcuni interrogativi che possono toccare aspetti cruciali e trasversali delle storie linguistico-identitarie di ciascuno di noi

*perché abitare le parole della lingua materna
chi siamo in assenza di lingua
chi siamo in un'altra lingua
chi siamo come plurilingui
che fine fanno le lingue materne*



Soffermarsi su di essi ed esplorarli significa anche rimettere a fuoco, come docenti e operatori, parole e concetti chiave⁷, forse parzialmente rielaborati e inconsapevolmente sottovalutati. Ri-problematizzarli e ri-contestualizzarli consente poi di assumerli pragmaticamente come linee di orientamento per l'azione didattico-educativa.

“A” come lingue

Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo.⁸

La lingua “codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali, insomma, che segnano e dirigono il suo cammino nella storia”.⁹

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze sia generali sia, nello specifico, linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze.¹⁰

⁷ I testi in corsivo inseriti dopo ogni concetto chiave offrono uno *sguardo altro* che può aprire ad ulteriori prospettive.

⁸ T. De Mauro, in B.Iori (2005:41).

⁹ G. Freddi (1994: 27).

¹⁰ Consiglio d'Europa (2002: 12).



Frammenti di narrazione...

Ma all'improvviso gli insegnarono a dire "Mother" per mamma e per cielo "sky": quel giorno, ci perdemmo. Ora mi guardi come se io fossi un po' di più, ed anche un po' di meno, di quello che un figlio – il tuo bambino – dovrebbe essere.

Sì, m'hanno insegnato a tradurre ogni cosa, anche me stesso.¹¹

Madrelingua

In quale lingua ti devo parlare?

*La sera quando finisce il giorno,
e la tua testa sotto il peso dei sogni mi cade tra le braccia,
ecco che dal cuore rifiorisce sulla bocca una ninna nanna
nella mia vecchia lingua.*

(...) Ma allora qual è la mia appartenenza?

Continuo ad essere straniera in questo paese?

*Mi sono ambientata e adattata a vivere qui –
non fa parte di questa decisione anche la parola?*

In quale lingua ti devo parlare?

*Tutti i giorni per strada saluto il vicino
in questa nuova lingua,
il pane lo porto a casa in tedesco;
...e tu sei nato qui!*

Non è questa una cosa importante per l'anima?

In quale lingua ti devo parlare?

(...) Quale delle due lingue sarà la tua? (...).¹²

La bambina capisce e parla un po' arabo. Lei distingue che ci sono due lingue e ha abbinato ogni lingua a uno di noi. Io le parlo spesso in arabo, le racconto delle fiabe italiane anche in arabo (padre libanese).¹³

¹¹ J. Tusiani (1997: 83).

¹² G. Bedregal-Zaefferer (1996: 112).

¹³ M. Tognetti Bordogna (1996: 137).

B come bilinguismo

Con bilinguismo si intende il “possesso di due lingue”.

Il bilinguismo può essere di natura individuale, sociale o collettiva.

Si parla di:

bilinguismo sociale quando sulla medesima area geografica convivono dei gruppi con madrelingue diverse (es. provincia di Bolzano);

bilinguismo collettivo quando un intero gruppo (es. ladini di Val Badia) parla indifferentemente due (o anche tre lingue diverse)¹⁴.

Nel caso del bilinguismo individuale si distingue il **bilinguismo primario/precoce** (entro i tre anni di età circa) dal **bilinguismo secondario/successivo**¹⁵. Il bilinguismo acquisito in tenera età può svilupparsi in un contesto familiare sia monolingue che bilingue.

È raro che una persona bilingue padroneggi le due lingue nello stesso modo; più spesso una delle due lingue è dominante almeno in un campo.

Il bilinguismo è dinamico: molti fattori, individuali e sociali, possono portare una persona bilingue a modulare nella propria esistenza i livelli di competenza d'uso nelle lingue che conosce¹⁶.

Un'altra distinzione rilevante è quella tra **bilinguismo additivo** e **bilinguismo sottrattivo**. Con bilinguismo additivo si intendono le situazioni in cui entrambe le lingue sono valorizzate, con una ricaduta positiva sul piano dello sviluppo cognitivo. Con bilinguismo sottrattivo, al contrario, si intende la graduale perdita di valore della prima lingua in favore dell'affermarsi dell'altra.



“Sembra chiaro che il bambino che ha padroneggiato due lingue abbia un vantaggio linguistico rispetto al monolingue: è divenuto consapevole del fatto che esistono due modi di dire la stessa cosa”.¹⁷

Frammenti di narrazione...

M'impressionava questo fatto: che loro [i due fratelli] potessero parlare speditamente due lingue. Li invidiai in modo viscerale, desiderai in modo ancora più viscerale di essere uno di loro, di saper come loro parlare due lingue... Io sapevo parlare appena il dialetto; sapevo appena leggere l'italiano... Un'onda di tristezza mi travolse [...].¹⁸

¹⁴ G. Freddi (1999: 1).

¹⁵ A. De Marco, M. Wetter (2000: 35-36).

¹⁶ M. Mezzadri (2008: 56-58).

¹⁷ B. McLaughlin, in P. E. Balboni (1999: 17).

¹⁸ S. Strati, in S. Papa (1997: 100).



Amore bilingue

*Pensava al sole, ed ecco che, nella sua
doppia lingua,
subito il suo nome e quello della luna
si invertono,
dal femminile al maschile.¹⁹
... (...) La bilingua? è la mia fortuna,
il mio gorgo personale, ma anche
la mia bella capacità di dimenticare.
(...) Una parola: subito due:
subito un racconto.
Nel momento in cui ti parlo
nella tua lingua,
io divento te senza esserlo,
poiché mi cancello nelle tue tracce.
Bilingue, sono ormai
libero di esserlo
totalmente, per mio conto.²⁰*

D come diritti linguistici

La Dichiarazione Universale sui Diritti Linguistici di Barcellona prospetta principi estremamente generali e avvia un'ampia riflessione sulla natura di alcuni di questi diritti che richiedono di essere declinati all'interno dei singoli ordinamenti degli Stati.

Articolo 1.2

La presente Dichiarazione parte dal principio che i diritti linguistici sono tanto individuali quanto collettivi [...].

Articolo 3

1. *La presente Dichiarazione considera come diritti personali inalienabili che possono essere esercitati in ogni occasione:*

- *il diritto d'essere riconosciuto come membro d'una comunità linguistica;*
- *il diritto di parlare la propria lingua in privato come in pubblico;*
- *il diritto all'uso del proprio nome;*
- *il diritto d'entrare in contatto e di associarsi con gli altri membri della comunità linguistica d'origine;*
- *il diritto di conservare e sviluppare la propria cultura;*
- *e tutti gli altri diritti connessi alla lingua contemplati dal Patto internazionale dei diritti civili e politici del 16 dicembre 1966 e dal Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali della stessa data.*

¹⁹ In arabo *shams*, sole, è di genere femminile, mentre *qamar*, luna, è di genere maschile. In italiano e in francese è il contrario.

²⁰ A. Khatibi (1996: 111).

Articolo 3

2. La presente Dichiarazione considera che i diritti collettivi dei gruppi linguistici possono comportare, oltre ai diritti contemplati all'articolo precedente e in conformità con le disposizioni del comma 2 dell'articolo 2:

- il diritto per ogni gruppo all'insegnamento della propria lingua e cultura;
- il diritto per ogni gruppo di disporre di servizi culturali;
- il diritto per ogni gruppo a una presenza equa della propria lingua e della propria cultura nei media;
- il diritto per ogni membro dei gruppi considerati di sentirsi rispondere nella propria lingua nelle relazioni coi poteri pubblici e nelle relazioni socio-economiche.

3. I diritti delle persone e dei gruppi linguistici citati in precedenza non devono in alcun caso ostacolare le relazioni con la comunità linguistica ospitante o la loro integrazione in questa comunità [...].

Articolo 7

1. Tutte le lingue sono l'espressione di una identità collettiva e d'un distinto modo di percepire e di descrivere la realtà; da ciò esse devono poter beneficiare delle condizioni necessarie al loro pieno sviluppo in tutti i campi.

Articolo 10

1. Tutte le comunità linguistiche sono eguali in diritto.

Articolo 12

1. Ogni persona ha il diritto di sviluppare le proprie attività pubbliche nella sua lingua in quanto questa è lingua del territorio ove risiede.

2. Ogni persona ha il diritto di utilizzare la propria lingua nell'ambiente personale o familiare.

Articolo 13

1. Ogni persona ha il diritto d'apprendere la lingua del territorio ove risiede.

2. Ogni persona ha il diritto d'essere poliglotta e di conoscere e di utilizzare la lingua più appropriata al suo sviluppo personale o alla mobilità sociale [...].

L come lingua

Lingua materna (L1)

È la lingua appresa per prima, la lingua dell'infanzia, che serve per la prima socializzazione e per lo sviluppo del pensiero, l'espressione profonda del proprio io.

“È la lingua in cui una persona pensa tra sé e sé ed in cui si esprime in maniera non controllata in alcune situazioni, quali ad esempio momenti di ira o di pericolo. Alcune persone bilingui possono giungere a pensare in più di una lingua, ma rimane quasi sempre una lingua dominante”.²¹

Questa non sempre coincide con la lingua nazionale del paese di appartenenza.

Lingua straniera (LS)

“Indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola [...].

L'input linguistico in lingua straniera è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dall'insegnante”²² che rappresenta la figura modello di parlante. L'insegnante segue passo passo il curriculum e conosce quanto è o dovrebbe essere stato acquisito. Non vi è interferenza di apprendimento spontaneo.

Lingua seconda (L2)

È la lingua appresa nel Paese in cui essa viene usata per la comunicazione. L'apprendente vive immerso nella L2 stessa e l'insegnante non rappresenta la figura modello di parlante. L'insegnante ha un curriculum di riferimento, ma deve tener conto che la lingua è appresa contemporaneamente dentro e fuori il contesto di apprendimento. “La situazione di lingua seconda prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, spesso portato a scuola dagli stessi studenti; inoltre nella situazione di lingua seconda la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana, mirante all'integrazione nel paese la cui lingua è seconda”.²³



“Per i ragazzi di origine straniera, nati in Italia, o arrivati nella prima infanzia, l'italiano non è spesso nettamente né lingua madre, cioè lingua dell'identità primaria, né lingua straniera o seconda, cioè oggetto di una sovrapposizione acquisizionale successiva al processo di primario sviluppo della competenza linguistica. L'italiano, per questi locutori, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica. L'italiano diventa allora lingua di contatto [...] e anche lingua identitaria”.²⁴

Lingua franca

“Termine latino che indica una lingua usata per consentire gli scambi internazionali. Il latino nel medioevo e l'inglese oggi sono due esempi di lingua franca. È accettata una certa semplificazione di lessico e morfosintassi e non si richiede una buona padronanza fonologica [...]”.²⁵

²¹ P. E. Balboni (1999: 63).

²² *Ivi*: 96-97.

²³ *Ivi*: 89.

²⁴ M. Vedovelli (2010: 33-34).

²⁵ P. E. Balboni (1999: 60).

Lingua etnica

È la lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso ad esempio dei figli di immigrati italiani in America che sono perfettamente anglofoni, ma spesso crescono in distretti a fortissima percentuale di italiani [...].²⁶

Lingua del migrante

Indica la lingua del migrante non radicata nella società locale che costituisce il suo universo di vita sociale.²⁷

Lingua immigrata

È la lingua dei gruppi di immigrati con bassa fluttuazione e solido radicamento sociale. La lingua immigrata è caratterizzata da vitalità e visibilità linguistica.²⁸



Frammenti di narrazione...

L'interno della nostra nuova casa americana era italiano in modo rassicurante. La cucina emanava odori italiani [...]. Si sentivano voci italiane e spesso anche musiche italiane (dal grammofono) [...]. La terra incognita cominciava solo oltre la porta d'ingresso.²⁹

Mia madre imponeva energicamente che in casa non parlassimo altra lingua che quella dei nostri genitori. Fuori casa voleva che parlassimo inglese, e spesso si gloriava del fatto che lo parlassimo così bene che quasi nessuno dei nostri parenti riusciva a capirlo. In casa invece se parlavamo inglese era solo per errore o di nascosto. Mia sorella Maria, che spesso parlava nel sonno, teneva i suoi monologhi in inglese, ma mia madre la perdonava in quanto non poteva essere responsabile dei suoi pensieri inconsci.³⁰

In arabo non gli ho mai parlato perché il bambino è abituato a stare con loro (la famiglia della moglie) che parlano solo italiano. Quando è successo che io ho parlato in arabo a mio figlio, tutti loro si sono messi a ridere (padre tunisino).³¹

Per me la lingua italiana è quasi tutto. È la mia lingua, con cui mi esprimo, ragiono, scherzo, studio e vivo. La lingua italiana per me è indispensabile perché è la mia madre lingua (...) mi dà tantissime emozioni, anche se a dire il vero l'arabo me ne dà altrettanto tanto. (Jasmine, 17 anni – Progetto “Aperti Sesamo” – Fondazione Ismu)

Io sono berbera e parlo il dialetto con i miei genitori e nel mio paese, però vorrei sapere “L'ARABO” la lingua parlata nel mondo islamico. Il mio + grande sogno è sapere la mia lingua. Mia madre e mio padre vorrebbero che io sapessi l'arabo e lo parlassi bene.

²⁶ *Ivi*: 40.

²⁷ Cfr. M. Vedovelli (2010: 23).

²⁸ *Ibid.*

²⁹ L. Barbini, in S. Papa (1997:84).

³⁰ J. Mangione, in S. Papa (1997: 102).

³¹ M. Tognetti Bordogna (1996: 137).



Vorrei che quando sono in Marocco io non mi sentissi straniera, non voglio avere qualcosa in meno dei miei coetanei in Marocco. E poi una volta mia madre mi disse che il suo più grande sogno era che i suoi figli imparassero a leggere il Corano.

(Fatima, 16 anni – Progetto “Aprite Sesamo” – Fondazione Ismu)

M come multilinguismo

Con multilinguismo si intende la coesistenza di più lingue in seno ad un gruppo sociale.³²



“Le numerose lingue nazionali, regionali, minoritarie e delle comunità migranti parlate in Europa arricchiscono ciascuna il nostro patrimonio culturale comune. La loro condivisione favorisce il dialogo e il rispetto reciproco. Nell’UE esistono zone in cui i cittadini parlano sia una lingua regionale o minoritaria che quella nazionale e conoscono abbastanza bene anche le lingue straniere. Le persone poliglote sono elementi preziosi poiché fungono da collante tra le diverse culture”.³³

“(...) Il multilinguismo non presuppone la coesistenza delle lingue, né la conoscenza di molte lingue, ma la presenza delle lingue del mondo nella pratica della propria: è questo ciò che io chiamo multilinguismo”.³⁴

P come plurilinguismo

Con plurilinguismo si intende la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (*verbale, gestuale, visivo, multimediale*), sia di lingue diverse, sia di varietà linguistiche che esistono all’interno di una stessa lingua (*diverse aree geografiche, diversi gruppi sociali, ecc*).³⁵

Per plurilinguismo si intende l’uso di più lingue da parte di uno stesso individuo [...]. La diversità delle lingue garantisce la pluralità e la ricchezza delle rappresentazioni [...]. Il plurilinguismo è una libertà, così come è una libertà fondamentale il pieno possesso della lingua materna [...]. La conoscenza di più lingue, a prescindere dal grado di competenza, costituisce una libertà supplementare in un mondo aperto ed una necessità nell’attuale contesto europeo.³⁶

Il plurilinguismo di un individuo è in costante cambiamento proprio perché si presenta diverso nei diversi momenti della vita nella sua essenza molteplice, trasversale e composita.³⁷

Il plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura.³⁸

³² P. Brunello (2010: 198).

³³ Commissione delle comunità europee, *Il multilinguismo: una risorsa per l’Europa e un impegno comune*, Bruxelles, 2008, <http://www.politicheeuropee.it/comunicazione/16279/multilinguismo-una-risorsa-per-leuropa>

³⁴ É. Glissant (1998: 31-32).

³⁵ Cfr. P. Brunello (2010: 198).

³⁶ *Carta europea del plurilinguismo*, http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_itv2.13.pdf.

³⁷ *Competence plurilingue et pluriculturelle*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.

³⁸ Consiglio d’Europa (2002: 7).



Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo (...), 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 (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta), queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono.³⁹

Frammenti di narrazione...

Nel caso mio il fatto d'essere cresciuto parlando lingue diverse d'averne poi imparate delle altre, di cui alcune peregrine ossia, mi ha reso cosciente fin da piccolo della parola come oggetto, cosa, fastello di suoni, polline di sogni. La parola era un giocattolo, un fuoco d'artificio, un telescopio con trappole. La parola poteva venir rigirata, rivoltata come un guanto, annodata come uno spago e ne venivano fuori sempre nuvolette nuove, altri sorprendenti gingilli. Quelle d'una lingua scivolavano in quell'altra. (...). La parola infine era un tesoro o una bomba. Ma soprattutto era una caramella, qualcosa da rigirare tra lingua e palato con voluttà, a lungo, estraendone fiumi di sapori e delizie.⁴⁰

R come repertori linguistici

*Per **repertorio linguistico** si intende, nell'accezione classica, le varietà di lingua e di stili usati da una specifica popolazione o comunità linguistica, ma in un senso più lato, applicandola ai singoli parlanti, si può intendere con repertorio l'insieme di risorse linguistiche a loro disposizione.⁴¹ Il concetto di repertorio linguistico non va semplicemente inteso come una mera somma lineare di varietà di lingua, ma comprende anche i rapporti fra di esse [...], la loro gerarchia e le norme di impiego.⁴²*

S come spazio linguistico

Lo spazio linguistico è uno spazio dove si collocano e interagiscono diverse realtà idiomatiche e che, anzi, queste stesse costruiscono con la loro presenza. Lo spazio linguistico italiano è un insieme eterogeneo di realtà idiomatiche che vanno dai dialetti all'italiano, alle lingue di minoranza di antico insediamento entro i confini nazionali a quelle delle nuove minoranze, le lingue immigrate.⁴³ Lo spazio linguistico da modello di competenza individuale può essere assunto come schema del ventaglio di idiomi, varietà, registri a disposizione di una collettività, di una comunità linguistica (modello degli usi collettivi). In questo caso ha la funzione di descrittore di repertorio linguistico collettivo.

³⁹ Ivi: 5.

⁴⁰ F. Maraini (2007).

⁴¹ M. Chini (2004: 115).

⁴² G. Berruto (2003: 70-72).

⁴³ M. Vedovelli (2011: 135.).



“Lo spazio in cui ci muoviamo con frasi e parole, lo spazio linguistico non è il caos. Ci sono degli ordini. Saper usare le parole significa essere consapevoli sia di questa grande libertà che le parole ci danno, sia dell’ordine o meglio degli ordini dello spazio linguistico.”⁴⁴

1.3 Riferimenti normativi tra linee di indirizzo e questioni aperte

Il plurilinguismo pone questioni di prospettiva culturale, di consapevolezza, di saperi, di stili didattico-educativi, di scelte politiche e professionali. In primo luogo, si tratta di capire *se* e *come* una scuola, autonomamente o in rete, si sia attrezzata e abbia messo a fuoco una sorta di mappa, per orientarsi e orientare l’approccio al tema, come quadro concettuale e di azioni. Il *sapere apprendere* infatti è una delle competenze generali non solo di un individuo, ma anche di un sistema.

Riformulare interventi già messi in atto con un diverso grado di problematizzazione e riflessività, o anche ri-significare il concetto stesso di plurilinguismo, per poi declinarlo coerentemente con la prospettiva espressa nel QCER, può essere un primo passo per riconoscere e valorizzare la realtà composita della classe, costantemente ridisegnata da una pluralità di provenienze linguistiche e culturali.

Come sintetizza Mezzadri, facendo riferimento al *Quadro* “il plurilinguismo e il pluriculturalismo non sono la somma delle conoscenze di diverse lingue e di diverse culture; essi si realizzano quando i processi che portano a dar vita alle diverse esperienze di apprendimento linguistico conducono a modificare il proprio modo di apprendere, prima di tutto, in quanto le conoscenze e le abilità comunicative acquisite in una lingua e attraverso una cultura interagiscono con le altre lingue e le altre conoscenze culturali che si stanno apprendendo o che si sono apprese”.⁴⁵

Si riportano qui alcuni stralci tratti da indicazioni normative e documenti ministeriali, da incrociare ovviamente con quelli europei, con l’obiettivo di cogliere nelle linee espresse dal legislatore le riflessioni sino ad ora sviluppate, le istanze pedagogiche, le ambiguità e le questioni lasciate ancora aperte. Spetta poi ai docenti e agli operatori promuovere un serio lavoro di analisi e di confronto finalizzato alla costruzione di un quadro di riferimento, per avviare un processo comune di trasformazione e riprogettazione culturale che si declini in azioni.

⁴⁴ T. De Mauro (1980: 102).

⁴⁵ M. Mezzadri (2008: 89).

La prospettiva interculturale

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. (...) Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.⁴⁶

La centralità della lingua, strumento di pensiero e cittadinanza

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.⁴⁷

Il punto di partenza per costruire le competenze linguistico-comunicative dei ragazzi di origine straniera

Nel nostro paese, l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da un varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue anche extracomunitarie. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenti una seconda lingua. È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo.⁴⁸

⁴⁶ Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007: 8-9). http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf.

⁴⁷ MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2007: 49).

⁴⁸ *Ibid.*

Il plurilinguismo: una trama da tessere

In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. È necessario, tuttavia, che lo studente straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue. Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.⁴⁹

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- *Il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;*
- *Il plurilinguismo individuale: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.⁵⁰*

Le indicazioni che emergono dai documenti presi in considerazione prospettano chiaramente le linee di indirizzo da assumere nella formazione linguistica delle nuove generazioni, chiamate ad esercitare una cittadinanza attiva anche oltre i confini del proprio Paese. Tuttavia non entrano nel merito, né della dimensione pragmatica, né delle specifiche competenze professionali da promuovere. Sviluppare una competenza linguistica interculturale presuppone un ripensamento e una riformulazione dell'insegnamento delle lingue e un'attenzione specifica all'acquisizione di una competenza plurilinguistica e pluriculturale. Willems sostiene che il ruolo dell'insegnante di lingua è quello di "aiutare gli studenti a gestire le complessità della comunicazione interculturale e sottolinea la forte necessità di un cambiamento nella sua formazione educativa come naturale conseguenza dei mutamenti che avvengono nel mondo contemporaneo e nelle politiche linguistiche, le quali tentano di fornire delle risposte a queste trasformazioni".⁵¹

⁴⁹ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* – Febbraio 2006. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf.

⁵⁰ Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007: 13-14). http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf.

⁵¹ B. Spinelli, F. Parizzi (2010: 141).

1.4 Valorizzazione del plurilinguismo: l'abc delle azioni

La valorizzazione del plurilinguismo passa attraverso una pluralità di azioni interconnesse e si configura quindi come una scelta intenzionale che dovrebbe collocarsi all'interno di un processo ampiamente condiviso dal Collegio Docenti.

Il primo passo è quello di ri-conoscere il multilinguismo presente sul territorio e nella scuola, per restituire una diversa visibilità, fino ad ora spesso frammentaria e frammentata: una visibilità a tutto campo che *si agisce* negli spazi, nelle relazioni e nella didattica. Il passo ulteriore è quello della messa a sistema delle azioni pedagogico-didattiche sperimentate, valutate e documentate, con una particolare attenzione agli aspetti processuali e alle ricadute sui ragazzi, sulle famiglie e sugli insegnanti.

Qui di seguito si propone un'ipotesi non esaustiva di valorizzazione del pluralismo linguistico-culturale.

- Conoscere e riconoscere il patrimonio linguistico dei ragazzi autoctoni e di origine straniera (*Italiano L1, Italiano L2, LM, LS*), cogliendone gli elementi di dinamicità e le connessioni con il processo di costruzione identitaria: quali lingue, quali pratiche, quali competenze, quali percezioni?
- Realizzare e aggiornare annualmente la mappatura del multilinguismo presente nella scuola, la diversa rilevanza numerica delle lingue e i processi di cambiamento della geografia linguistica, espressioni della dinamicità del contesto linguistico-culturale del territorio.
- Verificare le competenze in L1 degli studenti di origine straniera. Questa operazione presuppone una conoscenza specifica del modello formativo del Paese d'origine e una formazione mirata dei mediatori linguistico-culturali e dei docenti di L1. Tale verifica non è esclusivamente finalizzata alla conoscenza del livello di padronanza della madrelingua, ma a mettere a fuoco, più in generale, le caratteristiche e le tappe del processo di insegnamento/apprendimento linguistico sperimentato, e la ricchezza del bagaglio linguistico-culturale di cui è portatore lo studente: il suo *saper fare* e *saper essere* con la lingua d'origine.
- Rendere visibile la molteplicità delle lingue, utilizzandole per denominare spazi, proposte di attività, offerte culturali, ecc.
- Reperire e/o elaborare e diffondere modulistica e schede plurilingui, diversificate per obiettivi e occasioni d'uso (*prima accoglienza, in itinere, fase di orientamento, ecc.*).
- Integrare il processo di insegnamento/apprendimento di Italiano L2 con le lingue del repertorio linguistico degli studenti e quelle di sistema.
- Attrezzare la scuola di uno scaffale plurilingue, a partire dalle LS e dalle lingue d'origine dei ragazzi (*testi disciplinari, libri di narrativa, fiabe, leggende, racconti autobiografici della migrazione, ecc.*). Tale iniziativa dovrebbe vedere il coinvolgimento delle famiglie, degli studenti stessi e delle comunità presenti sul territorio.
- Selezionare e acquisire materiali e strumenti per la formazione dei docenti, coerenti con le mutate esigenze di un contesto plurilingue e pluriculturale. Prendersi cura e promuovere una professionalità capace di gestire "gli inediti sviluppi sia dei saperi sia di domande di nuove competenze".⁵²

⁵² T. De Mauro (2011: 15).

- **Elaborare glossari disciplinari plurilingui.** Questa attività richiede la costituzione di un'équipe di lavoro multiprofessionale (*docenti, mediatori linguistico-culturali*), aperta agli studenti, e presuppone due azioni: una ricognizione dei materiali editoriali e una successiva integrazione *ad hoc* legata alla progettazione didattico-disciplinare di uno specifico indirizzo di studi.
- **Incoraggiare l'uso di lingue straniere nell'insegnamento di materie non linguistiche,** anche sottoforma di brevi unità di apprendimento (*CLIL*).
- **Sperimentare sonorità, codici e ritmi diversi,** offrendo opportunità di decentramento linguistico-culturale (*film in lingua originale con o senza sottotitoli; rappresentazioni teatrali, brani musicali, giochi di ruolo, gemellaggi con scuole straniere e/o internazionali, ecc.*).
- **Valorizzare le competenze linguistico-culturali** di testimoni privilegiati e/o dei genitori, all'interno di una progettazione specifica, che coinvolga, in un'ottica dialogica, famiglie italiane e straniere e risorse esterne (*dalle ninne nanne ai personaggi ponte dei racconti popolari o delle fiabe, ecc.*).
- **Utilizzare la rete come risorsa** per il reperimento di materiali autentici (*plurilingui*) da selezionare e didattizzare.
- **Sviluppare e potenziare la competenza linguistico-comunicativa in LM,** attraverso occasioni di lettura e scrittura in madrelingua (*dalla scrittura autobiografica al prendere appunti, o costruire mappe concettuali disciplinari, ecc.*).
- **Prevedere e calendarizzare incontri di confronto e di programmazione che coinvolgano tutti i docenti di lingua,** per condividere effettivamente il QCER e le implicazioni della dimensione interculturale, considerata come obiettivo fondamentale dell'insegnamento linguistico (*punti di raccordo, calchi, prestiti, metafore, espressioni idiomatiche, prossemica, ecc.*). Si tratta di "contrastare quegli approcci che considerano l'insegnamento/apprendimento di una singola lingua e cultura come un'esperienza isolata dell'apprendente, mentre è necessario tener presente che una classe rappresenta sempre il punto di incontro di più lingue e più culture. Se queste lingue e culture non vengono connesse, tutte le esperienze linguistiche e culturali precedenti dell'individuo sono trascurate o comunque perdono di valore"⁵³.
- **Approfondire il tema dell'influenza della L1 nell'acquisizione della L2,** nell'ottica di ridefinire e condividere la nozione di interferenza e la pluralità di fattori che incidono sui differenti ritmi di apprendimento degli studenti, pur all'interno di un percorso comune.
- **Diversificare e integrare la proposta di insegnamento di lingue straniere.** L'insegnamento di una delle lingue d'origine presenti nella scuola va considerata come un ampliamento dell'offerta formativa aperta a tutti gli studenti (*livello principiante*).
- **Sperimentare un modello formativo/organizzativo di valorizzazione e di mantenimento della LM** anche attraverso la costituzione di una rete di istituti scolastici⁵⁴ e un'attenta ricognizione delle iniziative già monitorate, promosse sul territorio.

⁵³ *Ivi*, 140.

⁵⁴ Si fa riferimento alla rete Va.L.ORI, il cui accordo è consultabile sul sito della Fondazione Ismu all'indirizzo <http://www.ismu.org/index.php?page=97>.

2 Fra scuola e territorio: gli snodi qualificanti di un progetto di LM

di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

2.1 Un progetto di valorizzazione del plurilinguismo

Il progetto di ricerca-azione *Apriti Sesamo*⁵⁵ (2005-2008), finanziato dalle Fondazioni Vismara e Ismu, in collaborazione con l'UST di Milano, si è configurato come un'esperienza intersistemica particolarmente significativa per le azioni progettuali messe in atto a sostegno dei laboratori di mantenimento della LM e di apprendimento della L2, nell'ottica della valorizzazione del plurilinguismo. Si tratta di azioni diversificate che hanno accompagnato l'intero processo nei suoi assi portanti (*selezione e formazione dei docenti madrelingua, monitoraggio pedagogico-didattico, valutazione e documentazione*), coinvolgendo cinque istituti: una scuola dell'Infanzia, una Direzione Didattica, due Istituti Comprensivi e una scuola Secondaria di II° grado.

Qui di seguito si presenta un prospetto di sintesi delle aree progettuali prioritarie e la prospettiva di intervento.

Tab. 2 - Sintesi delle attività laboratoriali avviate nel triennio 2005-2008

<i>Laboratorio di lingua e cultura araba</i>	<i>Laboratorio di Italiano L2</i>	<i>Spazio bimbi / laboratorio ludico</i>
● Sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le competenze siano valorizzate (cfr. QCER); ● valorizzare la lingua e la cultura d'origine come progetto di pari opportunità e di cittadinanza; ● sviluppare e potenziare la competenza linguistico-comunicativa in <i>MSA</i> (Modern Standard Arabic); ● rispondere ai bisogni delle famiglie di conservare per i propri figli i legami con la lingua e la cultura d'origine; ● sperimentare un modello formativo/ organizzativo di valorizzazione e di mantenimento della L1; ● individuare strategie e ipotesi di trasferibilità.	● Sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le competenze siano valorizzate (cfr. QCER); ● favorire percorsi di autonomia, di promozione socio-culturale, di integrazione, di cittadinanza attiva e consapevole; ● sostenere la costruzione di nuove appartenenze; ● sostenere il ruolo genitoriale nel contesto migratorio.	● Favorire la partecipazione ai corsi di italiano L2 delle donne con bimbi di età inferiore ai 3 anni; ● sostenere il processo di socializzazione di bimbi monolingui in Arabo, in un contesto ludico bilingue di <i>azione-lingua</i>, caratterizzato dalla attività motoria e dall'esplorazione tattile dello spazio, dalla scoperta della sensorialità e corporeità.

⁵⁵ Alcuni documenti relativi a questo progetto sono consultabili all'indirizzo <http://www.ismu.org/index.php?page=97>

	<i>Gruppi</i>	<i>Iscritti</i>	<i>Bambini (Spazio)</i>	<i>Docenti</i>	<i>Mediatrici</i>	<i>Monte ore docenza</i>
Lab. Arabo	26	371	35	5	2	1467
Lab. Italiano L2	10	187		10		552
Totale	36	570	35	15	2	2019

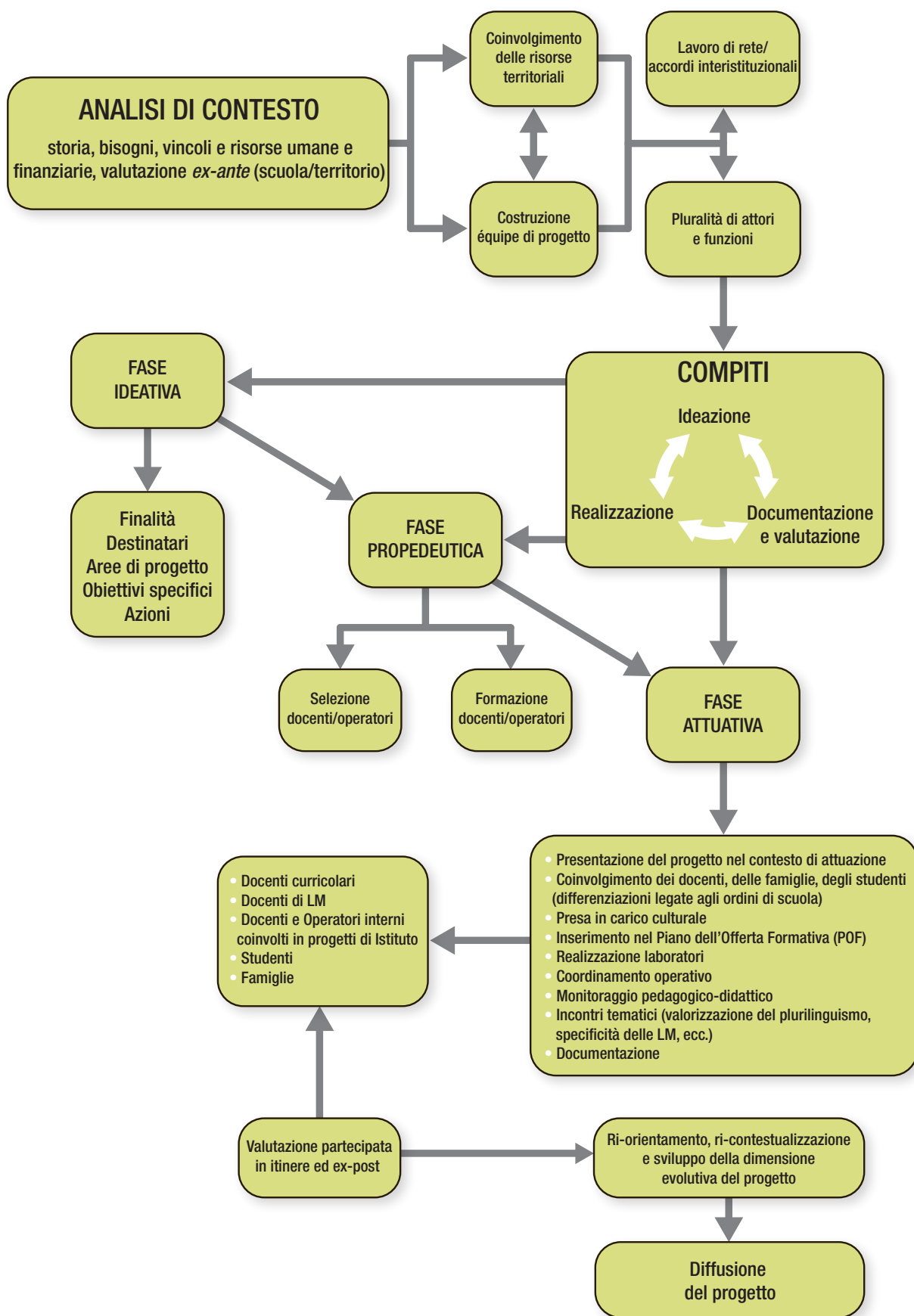
Il progetto *Apriti Sesamo* nel suo sviluppo triennale ci ha restituito, attraverso un significativo lavoro di documentazione e di valutazione, sia la dimensione della complessità del percorso, delle reti di relazione, delle dinamiche e dei processi, sia le considerazioni riflessive scaturite dalla costante tematizzazione di alcuni snodi cruciali della ricerca-azione e delle pratiche educative. Le consapevolezze maturate possono costituire una risorsa di saperi e competenze per avviare e sperimentare in altri contesti progetti di valorizzazione del plurilinguismo come patrimonio interculturale, in un rapporto di coerenza con gli orientamenti e le indicazioni del Consiglio d'Europa. Non ci si propone certo di offrire un modello operativo aprioristicamente predefinito, poiché ogni progetto va ridisegnato e declinato in relazione alle specifiche realtà istituzionali e territoriali, ma si intende piuttosto sottolineare alcuni punti di attenzione ed esplicitare gli elementi irrinunciabili di un'ipotesi progettuale che generi "buone prassi" e non iniziative estemporanee, spontaneistiche o prevalentemente delegate. Si tratta di patrimonializzare gli esiti di questa ricerca-azione e di facilitare una ri-appropriazione critica e consapevole degli apprendimenti scaturiti, in modo che la "memoria" progettuale, organizzativa, individuale e di équipe di *Apriti Sesamo* possa essere utilizzata, trasferita, ripensata e rivisitata da altri operatori e/o istituzioni, in un rapporto dialogico tra ricerca pregressa e progettazione futura, senza mai eludere il confronto "nel" e "con" il proprio contesto di appartenenza.

Qualsiasi ipotesi progettuale implica l'assunzione di un quadro valoriale di riferimento, prende forma in un processo di inter-azione e di costruzione progressiva di significati e richiede una metodologia di lavoro: le fasi sono sequenziali, ma interconnesse. Non si può definire, ad esempio, l'impianto progettuale e la sua articolazione (*obiettivi, aree di progetto, destinatari, attività, strumenti,...*) se non dopo una fase ricognitiva, di rigorosa analisi del contesto (*elementi relativi all'istituzione scolastica, al territorio, scenari socio-culturali, mappatura dei bisogni dei destinatari e degli operatori, vincoli e risorse umane e finanziarie, interne/esterne, ecc.*).

L'interpretazione globale dei dati che emergono definisce il profilo dell'Istituzione e del territorio e delinea le condizioni di fattibilità e di sostenibilità del progetto stesso.

Avere il senso del limite e sapersi misurare con esso, circoscrivendo le aree di intervento, ma mantenendo tutti gli aspetti procedurali qualificanti la fase realizzativa (*selezione dei docenti secondo criteri definiti, spazi di formazione/autoformazione, monitoraggio pedagogico-didattico, documentazione e valutazione partecipate, elaborazione di strumenti, stile di lavoro dialogico,...*), significa salvaguardare la tenuta stessa del progetto e il suo evolversi, pur in presenza di vincoli finanziari che possono determinare scelte obbligate.

Un progetto di LM va dunque pensato in modo flessibile, come una mappa che orienta e lascia spazio a quelle modifiche contestuali che riconoscono la progettazione come un processo situato, che richiede investimenti, cure, cambiamenti di prospettive di pensiero in ogni sua fase: dalla definizione degli obiettivi specifici, all'analisi degli approcci metodologici, alla gestione consapevole degli strumenti conoscitivi e alla valutazione dei risultati attesi e degli impatti trasformativi sulla consapevolezza interculturale della scuola o della rete. Ci sembra significativo focalizzare schematicamente alcune coordinate che potrebbero orientare, come snodi qualificanti, altre progettualità.



2.2 La selezione e la formazione degli insegnanti

La selezione e la formazione dei docenti si configurano come *azioni propedeutiche* all'attivazione di un laboratorio, ne qualificano la progettazione e la realizzazione e, pur tenendo conto dei vincoli posti dal contesto – risorse umane e finanziarie, spazi attrezzati – costituiscono un prerequisito irrinunciabile.

La rilevanza e la complessità delle problematiche connesse ad un progetto educativo di mantenimento della lingua materna, inteso come ampliamento dell'offerta formativa e come valorizzazione del plurilinguismo, richiedono un serio investimento formativo.

Selezione e formazione sono due azioni da condurre con rigore poiché esprimono la prospettiva politica, educativa e linguistica assunta come riferimento: opzione consapevole e scelta avanzata e coerente, non solo con i risultati di studi e ricerche, ma con le istanze del QCER per le Lingue.

La formazione iniziale dei docenti va considerata come occasione e spazio di confronto, di conoscenza reciproca, di scambio di esperienze e riflessioni sui saperi, sugli approcci metodologico-didattici, sui profili degli apprendenti, ecc. Se breve, ha prioritariamente una funzione orientativa e riflessiva rispetto al complesso processo di insegnamento/apprendimento della lingua d'origine nel Paese che accoglie, dove molti dei ragazzi sono nati.

L'approccio metodologico e l'interattività degli incontri formativi, centrati anche su attività di produzione (*stesura di unità di apprendimento, esemplificazione di strategie di gestione di gruppi eterogenei per livelli di competenza, ecc.*), permettono sia di verificare ulteriormente i livelli di competenza in L2, sia di entrare più specificatamente nel merito dei saperi metodologici e dei bisogni apprenditivi dei docenti. Questi dati assumono la funzione di indicatori significativi per orientare e modellizzare un progetto di formazione/autoformazione in itinere, a partire dai punti di forza e di criticità dell'inserimento di docenti madrelingua nel sistema formativo italiano.

Primo step: la SELEZIONE

1. COSTITUZIONE DELLA COMMISSIONE SELEZIONATRICE

Responsabile del progetto

Esperto madrelingua

Docente referente per
l'educazione interculturale

3. CONOSCENZA E CONDIVISIONE DEL PROGETTO

Finalità e obiettivi specifici

Azioni

Linee guida metodologiche

Vincoli e risorse

2. PLURALITÀ DI INDICATORI

Titolo e indirizzo di studio

Biografia didattico-professionale

Livello di competenza in LM

Livello di competenza linguistico-
comunicativa in Italiano L2

Aspetti motivazionali

Verifica
delle abilità

4. RETE DI ATTORI COINVOLTI NEL PATTO FORMATIVO DI CORRESPONSABILITÀ

Ente/i promotore/i e partner

Responsabile del progetto/tutor
pedagogico-didattico

Docenti di LM

Docente referente
interculturale della scuola

Famiglie/Studenti

Punti di attenzione

- Non comprimere la fase della selezione. Occorre darsi un tempo adeguato e coerente con la pluralità di indicatori presi in considerazione dall'équipe di progetto.
- Verificare oltre al livello di produzione orale in L2, anche le abilità di produzione scritta e di ricezione orale e scritta dei docenti di LM.
- Elaborare una traccia di colloquio che vada a ricostruire la biografia didattico-professionale dei docenti per acquisire quegli elementi significativi non sempre reperibili nel CV (*anni di permanenza in Italia, professione nel Paese d'origine, aspetti qualitativi della docenza nel Paese d'origine e/o in Italia, contesto di apprendimento dell'Italiano L2, disponibilità al lavoro di gruppo, possibilità e interesse a mettersi in formazione, ecc.*). Questo strumento, nel caso in cui operatori diversi gestiscano questa fase, facilita un approccio condiviso nella conduzione del colloquio conoscitivo.
- Favorire la costituzione di un gruppo di docenti eterogeneo rispetto a genere, età, nazionalità, patrimoni linguistici, appartenenza religiosa ed esperienze professionali – nel Paese d'origine e in Italia – in quanto aspetto qualificante, anche se non di facile gestione, in una prospettiva interculturale.

Secondo step: la FORMAZIONE, UN'IPOTESI DITEMATICHE

1. PLURALITÀ DI STORIE MIGRATORIE, APPRENDITIVE E RELAZIONALI DEI MINORI DI ORIGINE STRANIERA

Eterogeneità di bisogni, risorse e progetti, livelli di competenza

2. APPRENDIMENTO E/O MANTENIMENTO DELLA "LINGUA MATERNA" E PROCESSO DI COSTRUZIONE IDENTITARIA

Interconnessioni fra età, esperienza migratoria (reale o simbolica), scelte linguistico-culturali delle famiglie, forme di bilinguismo, repertori e pratiche linguistiche, percorsi identitari,...

3. TAPPE E TEMPI DELL' APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA

Approcci metodologici, strumenti e strategie didattiche, indicatori di competenza – QCER, profilo del contesto di apprendimento

4. SCUOLA ITALIANA

Cornice culturale e valoriale, modelli organizzativi, ruolo delle famiglie

Punti di attenzione

- Valorizzare il bisogno generalizzato di formazione.
- Riconoscere le competenze professionali pregresse acquisite all'interno di modelli formativi che possono fare riferimento a coordinate pedagogico-educative distanti da quelle che orientano il sistema scolastico italiano.
- Favorire lo sviluppo di atteggiamenti di reciproco ascolto e apprendimento, senza negare i conflitti che possono emergere.

Fra teoria e prassi

L'elevata eterogeneità del gruppo dei docenti selezionati si è confermata una scelta lungimirante e di significativa incidenza formativa sia per gli operatori che per gli stessi insegnanti di madrelingua. I docenti si sono trovati coinvolti in un'esperienza professionale che ha richiesto loro di confrontarsi contemporaneamente con gli approcci metodologici di riferimento, con i reciproci stereotipi, con le proprie chiusure o rigidità, con storie di vita, anche professionale, solo apparentemente simili. La diversità all'interno del gruppo, pur comportando un lavoro di ascolto reciproco e di negoziazione non sempre facile, si è rivelata una risorsa importante per sperimentare concretamente una modalità operativa "autoformativa interculturale", non così familiare, se non addirittura lontana, rispetto ai contesti culturali e formativi di provenienza.

I genitori arabofoni si sono sentiti riconosciuti nelle loro differenze (nazionalità, patrimoni linguistici, appartenenza religiosa) e al tempo stesso garantiti dal ruolo dell'équipe progettuale: la diffidenza iniziale, alimentata anche da stereotipi e "integralismi", si è via via stemperata e il pluralismo del gruppo docenti è stato prima compreso e poi riconosciuto come un valore aggiunto. Si è riscontrata un'analoga valutazione positiva da parte delle coppie miste e degli studenti frequentanti il laboratorio attivato presso l'Istituto IPSIA Ferraris-Pacinotti di Milano.

Anche i Collegi Docenti hanno considerato favorevolmente questa opzione: alcuni cogliendo da subito la valenza interculturale della scelta e la complessità della sfida sottesa, altri maturando nel tempo una diversa consapevolezza che prescindeva dalla percezione positiva iniziale, prevalentemente legata ad uno stereotipo rassicurante: "...Non tutti sono musulmani".

Fonte: Report finale 2008 – Progetto Apriti Sesamo, S. Cantù – A. Cuciniello

2.3 La presa in carico culturale

La presa in carico culturale di un progetto di mantenimento/insegnamento della LM da parte dell'Istituzione scolastica si configura come un nodo problematico in gran parte delle esperienze condotte in diversi contesti territoriali. Ogni aspetto critico, come sempre, sottolinea bisogni, evidenzia vuoti, pone interrogativi, richiede approfondimenti, sollecita un'assunzione di responsabilità a vari livelli: implica una visione sistemica, educativa e politica.

Di fatto, ogni progetto interagisce con realtà scolastiche diverse, microcosmi sociali complessi, ognuno con una propria storia in relazione all'educazione interculturale e alla valorizzazione del plurilinguismo degli studenti. È quindi indispensabile sviluppare una dimensione riflessiva e cooperativa, all'interno di una rete di feedback, per sostenere l'assunzione del progetto come una risorsa "della" e "per" la scuola, cogliendone in seguito le ricadute in termini di processi di cambiamento in atto.

La valorizzazione e il mantenimento delle lingue materne degli studenti a volte si esaurisce in enunciazioni di principio senza trovare spazio nel percorso curricolare, o si concretizza in azioni didattiche estemporanee, spesso frutto di scelte individuali. Vi è dunque una discrepanza significativa fra l'azione educativo-didattica e la cornice teorica del QCER.

La presa in carico culturale e il radicamento di progetti nei contesti "scuola-territorio" si può costruire attraverso una pluralità di interventi, tramite azioni successive e complementari, in tempi medio-lunghi, così come si è potuto sperimentare nell'ambito del progetto *Apriti Sesamo*:

- Coinvolgimento dell'Istituzione scolastica come sistema complesso di funzioni e relazioni (*Collegio Docenti, docente interno referente, Commissione Intercultura, docenti curricolari degli allievi frequentanti i laboratori, compagni di classe, genitori stranieri e italiani*), in merito all'impianto progettuale, alle sue diverse fasi e alle implicazioni pedagogico-didattiche, nonché ai nessi con la gestione curricolare di classi *plurilingui e pluriculturali*.
- Inserimento del progetto nel Piano dell'Offerta Formativa (*P.O.F.*) delle scuole, inteso come valore aggiunto della proposta educativa e non solo come risposta a bisogni specifici.
- Incontri tematici di approfondimento (*dimensione interculturale e plurilinguismo, aspetti socio-culturali e linguistici delle lingue materne di riferimento, relazioni fra sistemi linguistici: L1/L2/LS*), pensati come contesti di confronto e di problematizzazione di contenuti specifici, quindi come opportunità formativa.
- Valutazione condivisa del progetto, in itinere e finale, da parte dei diversi soggetti coinvolti.

Punti di attenzione

- Fotografare la complessità e l'eterogeneità dei patrimoni linguistici di cui sono portatori gli studenti e le famiglie, non solo di origine straniera, al fine di avviare pratiche di valorizzazione delle risorse linguistiche presenti.
- Contestualmente all'avvio di un progetto di valorizzazione del plurilinguismo e/o di mantenimento della LM, dovrebbe essere condotta una ricognizione sulle pratiche didattiche eventualmente sperimentate nella specifica realtà scolastica, nell'ottica di far emergere e riconoscere l'esistente, verificare il livello di coinvolgimento del corpo docente, dar voce ai bisogni formativi e alle eventuali difficoltà incontrate.
- Coinvolgere negli incontri tematici non solo i docenti e le famiglie, ma gli studenti stessi, modulando le proposte e gli interventi, che possono configurarsi anche come attività laboratoriali, in funzione del diverso target dei destinatari (*differenze di ruolo e fasce diverse di età degli studenti*). Il tema centrale e trasversale è la narratività dei patrimoni culturali, della decostruzione dei significati, a partire dalle rappresentazioni e dalle percezioni personali, a volte unici riferimenti nella costruzione delle interazioni in classi multiculturali.
- Risulta centrale, non solo rispetto ad un'attività di coordinamento, l'azione del docente interno referente, figura ponte tra l'équipe di progetto e l'Istituzione scolastica. Questo ruolo richiede la disponibilità e la capacità di farsi carico di una leadership partecipata interna/esterna (*Commissione Intercultura/docenti e équipe di progetto*).
- È fondamentale che il docente referente riesca a coinvolgere in questo percorso la Commissione Intercultura, gruppo di riferimento corresponsabile, evitando così il rischio di lavorare in solitudine e di non garantire né la circolarità della comunicazione, né la visibilità del progetto stesso.

2.4 Le relazioni con le famiglie

La scuola, di fronte alla richiesta sempre più esplicita delle famiglie straniere di mantenere e/o sviluppare la competenza dei propri figli nella lingua d'origine, sembra “chiamarsi fuori” anche quando ha avviato un'approfondita riflessione in ordine al tema del plurilinguismo nelle sue varie declinazioni. In realtà, occorre dichiarare in modo esplicito che i vincoli posti dall'esiguità o dall'indisponibilità delle risorse finanziarie confliggono inevitabilmente con un'ipotesi progettuale, che ha costi ben definiti ed è pertanto non sostenibile.

Le famiglie non sempre sono pienamente consapevoli di questa realtà e comunque spesso scelgono vie “più private o isolazionistiche”, per dare risposta a un diritto linguistico riconosciuto dalla stessa normativa:

*“Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva con risvolti positivi sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine nella loro versione standard, può; essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà- non standard”.*⁵⁶

⁵⁶ Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via*

Anche nei contesti dove è stato possibile avviare percorsi di insegnamento della L1, attraverso la sinergia di una pluralità di soggetti, il coinvolgimento delle famiglie non va dato per scontato ed è da sostenere attraverso azioni mirate da parte dell'Istituzione scolastica. Molte famiglie sembrano non cogliere appieno l'importanza del loro ruolo nel sostenere il percorso apprenditivo e motivazionale dei propri figli, incoraggiandoli nei momenti di difficoltà, problematizzando i loro atteggiamenti e accogliendo, senza stigmatizzare, stanchezze, silenzi o rifiuti. La stessa partecipazione alle riunioni indette dai docenti di LM risulta disomogenea per almeno due ordini di motivi:

- vi è una diversa attribuzione di significato al ruolo genitoriale nella scuola. Facendo riferimento all'esperienza personale pregressa, si tende a sottovalutare l'importanza della partecipazione e dell'assunzione di un ruolo attivo e propositivo;
- gli impegni lavorativi e di gestione familiare e la cura dei figli più piccoli risultano molto vincolanti in assenza di una rete parentale/amicale di supporto.

Il livello di competenza linguistica in L2, il contesto socio-culturale e le stesse azioni promosse dalle scuole per sostenere la partecipazione delle famiglie straniere, sono comunque elementi che influiscono in modo rilevante sulle dimensioni appena richiamate.

Punti di attenzione

- La condivisione delle finalità e degli obiettivi specifici passa attraverso un processo di coinvolgimento delle famiglie che si snoda in itinere in tappe e azioni programmate ed esplicitate nella fase di avvio come patto formativo.
- Una costante interazione con le famiglie permette di ridimensionare le aspettative, spesso molto elevate, relative all'apprendimento, e contemporaneamente spostare l'attenzione dei genitori sull'importanza della valorizzazione della LM nella scuola pubblica, sui significati dell'apertura dei laboratori per principianti ai compagni italiani e di altra nazionalità e sulle problematiche connesse agli aspetti motivazionali.
- Nell'infanzia e nella pre-adolescenza l'opzione formativa legata al mantenimento/apprendimento della LM è prioritariamente dei genitori. Come tale va negoziata e condivisa con i figli, accompagnata e problematizzata, poiché diverse sono le percezioni, le consapevolezza e le storie dei ragazzi, molti dei quali nati in Italia.
- L'attivazione di percorsi di insegnamento della LM sviluppa e sostiene nei genitori stranieri atteggiamenti di apertura e di fiducia verso l'Istituzione: si sentono riconosciuti come soggetti portatori di lingue e culture che trovano accoglienza e visibilità nella "scuola di tutti".

- Il coinvolgimento delle famiglie non riguarda esclusivamente quelle di origine straniera, ma include, in una cornice interculturale, la totalità delle famiglie italiane e straniere. L'insegnamento della LM è una delle azioni di valorizzazione del plurilinguismo e come tale riguarda trasversalmente una pluralità di destinatari, siano essi operatori, studenti o famiglie.
- La partecipazione delle famiglie implica un complesso e graduale cambiamento di prospettiva: da soggetti destinatari di azioni progettuali a soggetti attori, testimoni di processi di cittadinanza attiva, interlocutori e figure ponte all'interno della comunità di appartenenza e fra questa e le risorse del territorio.

2.5 Il monitoraggio

La supervisione organizzativa delle attività laboratoriali e il monitoraggio pedagogico-didattico sono azioni che hanno ovviamente obiettivi specifici differenti, ma entrambe rispondono all'esigenza, anche pragmatica, di garantire che la "qualità progettata" si declini in "qualità prodotta".⁵⁷

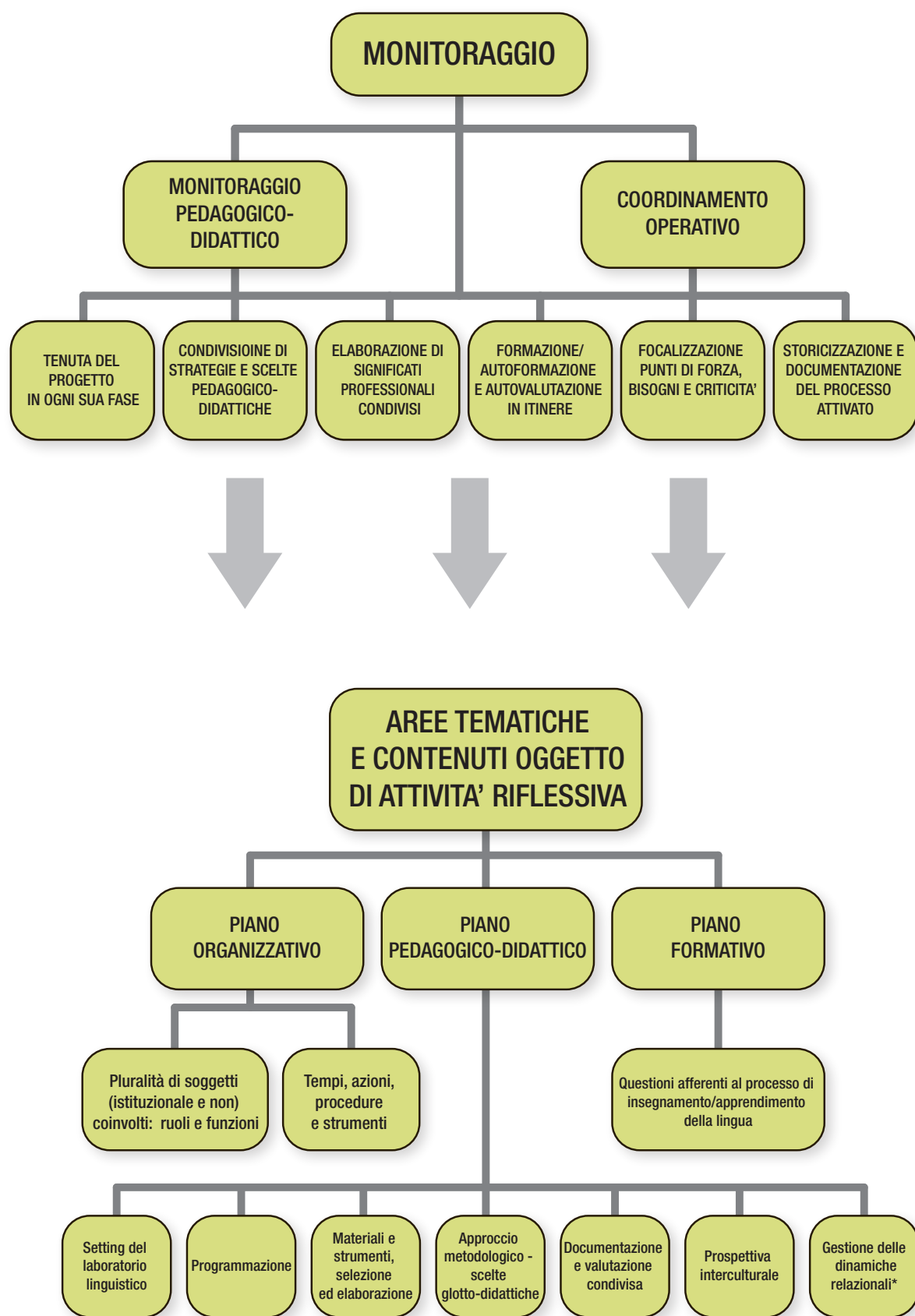
Il Coordinamento operativo, nell'ottica di un lavoro di rete, può essere garantito da una pluralità di soggetti con ruoli specifici e integrati: il docente referente della scuola o delle scuole coinvolte nel progetto, il personale di segreteria, il responsabile pedagogico-didattico, ecc..

Una gestione sinergica e coordinata delle risorse garantisce lo svolgimento regolare delle attività laboratoriali, affrontando e risolvendo in ogni fase dello sviluppo progettuale, difficoltà o incidenti di percorso comunicativi, organizzativi e burocratici. Le scuole assumono così un ruolo attivo, non più soggetti passivi, ma interlocutori propositivi e interpreti privilegiati dei loro contesti, delle dinamiche relazionali, degli equilibri instabili, di condivisioni formali o di deleghe esplicite sulle tematiche afferenti al progetto.

L'*investimento riflessivo* connesso al monitoraggio pedagogico-didattico permette effettivamente di osservare e di verificare in itinere, in modo critico e sistematico, la propria prassi e il progetto stesso. Tale azione consente di storicizzare il processo attivato e di focalizzare i nodi problematici del percorso realizzativo. Nodi che interessano ugualmente, anche se sotto profili diversi, i docenti di madrelingua e curricolari, gli apprendenti, l'équipe tutoriale e i contesti scolastici e territoriali di riferimento.

Il monitoraggio è la *risorsa* che rende possibile l'elaborazione condivisa di significati professionali, di strategie e di scelte didattico-educative. Il percorso di condivisione non è per nulla scontato e richiede l'esplicitazione degli impliciti culturali di riferimento, capacità di decentramento e di mediazione, disponibilità a "rimettersi in gioco" come persone e come figure professionali.

⁵⁷ M. Castoldi (2005).



* Contesto classe, famiglie, docenti curricolari/docente referente, équipe docenti di LM.

Punti di attenzione

- Il monitoraggio pedagogico-didattico, la cui cadenza è prioritariamente definita dalle risorse finanziarie disponibili, comporta un significativo carico di lavoro, comunque sostenibile dai docenti di LM, se riconosciuto economicamente.
- Per i docenti madrelingua, i tempi di rielaborazione del modello formativo di riferimento e quindi del proprio approccio metodologico-didattico dipendono da una pluralità di variabili. Entrano in gioco non solo le differenze individuali, la tipologia delle esperienze, i livelli di autonomia e lo “spessore” professionale, ma anche, in modo particolare, quei fattori motivazionali che possono sostenere in misura assai diversa la rielaborazione consapevole del proprio ruolo e stile educativo e l’investimento di energie e risorse nella propria crescita professionale.
- Un adeguato riconoscimento economico e una minor precarietà lavorativa possono essere elementi incentivanti un percorso di assunzione di responsabilità, in ordine alla pluralità di azioni pedagogico-didattiche connesse al ruolo docente (*gestione di gruppi ad abilità differenziate, documentazione, valutazione, ecc*).
- L’elaborazione di programmazioni condivise per livelli di competenza e fasce d’età⁵⁸, evidenzia spesso resistenze sottese e competenze “a più velocità”, difficilmente rilevabili in assenza di un’azione di monitoraggio.
- La disponibilità a progettare e a confrontarsi in gruppo va sostenuta e curata attraverso strategie di facilitazione, mediazione e negoziazione messe in atto dal responsabile del monitoraggio. Questa modalità cooperativa non può essere data per scontata, ma è da costruire in itinere con i docenti stessi. Tale processo favorirebbe anche l’attività di osservazione partecipata del contesto didattico: il referente del monitoraggio sarebbe più facilmente percepito come risorsa e non tanto come presenza invasiva.
- L’esperienza di monitoraggio si configura come un’opportunità formativa per tutti i soggetti coinvolti e come una specifica risorsa per elaborare nuove mappe cognitive e ripensare il proprio agire professionale (*saperi, saper fare, saper essere, saper apprendere*).

2.6 La documentazione e la valutazione

La documentazione e la valutazione sono elementi interconnessi e costitutivi della struttura progettuale: intese come azioni conoscitivo-processuali si snodano in tappe sequenziali, ma non lineari e predefinite.

La documentazione permette la storicizzazione del percorso attivato, una descrizione strutturata e la ricomposizione di ogni snodo. Si elabora a partire da alcune domande chiave – *Chi? Per chi? Perché? Come?* – che implicano un processo di selezione e l’individuazione di una pluralità di strumenti e di modalità di comunicazione.

La valutazione *in itinere*, coinvolgendo destinatari e operatori, facilita la messa a fuoco di tutti quegli elementi utili per ridefinire e riformulare le diverse azioni e svolge così una

⁵⁸ cfr. Indicatori di competenza QCER.

funzione di *regolazione critica*. Lo sguardo di operatori italiani e stranieri, di adulti e ragazzi, spesso permette di ri-costruire e ri-modulare i significati e la prospettiva d'insieme.

La valutazione ex-post costituisce il momento privilegiato di riflessione e comprensione dell'intero progetto, così come si è andato realizzando: aiuta a rivisitare le procedure messe in campo, a interrogarsi sui ruoli e le funzioni dei diversi soggetti e sulle condizioni di riproducibilità del progetto stesso. Avvia contestualmente una valutazione della sua capacità trasformativi nelle diverse realtà scolastiche e territoriali.

Sempre nella prospettiva di una *valutazione dialogica e partecipata*, anche nella valutazione finale è da prevedere il coinvolgimento di tutti gli attori: i destinatari e gli operatori. Collegio Docenti, referenti interni, famiglie, studenti e Istituzioni sono gli interlocutori di riferimento con i quali condividere, in un contesto dialettico, di interazione e confronto, esiti e sviluppi del progetto. Tale condivisione facilita la *presa in carico culturale* del progetto stesso.

La valutazione, pur rappresentando un'operazione strettamente connessa al lavoro progettuale, può essere anche condotta da un soggetto esterno, all'interno di intese di collaborazione e/o a fronte della disponibilità di risorse economiche.

In questo caso il disegno di valutazione, con espliciti criteri e indicatori di riferimento, si colloca comunque nell'ottica di un approccio partecipato dove tutti i soggetti sono fonti informative, ma l'azione valutativa può offrire, come valore aggiunto, una maggiore garanzia di metodo ed una prospettiva "distanziata" rispetto a quella dell'équipe di progetto e degli attori coinvolti.

Punti di attenzione

- La documentazione delle attività e degli esiti strutturata in report di valutazione (*quadri sinottici, istogrammi, narrazioni, esiti documentati, ecc.*) permette di ripercorrere il divenire del progetto nelle sue diverse fasi e articolazioni, evidenziandone punti di forza e criticità. Ad ogni quadro di sintesi andrebbero allegati i relativi strumenti elaborati in itinere.
- La documentazione fotografica dei percorsi laboratoriali e la registrazione dell'interazione e/o la videoregistrazione di spezzoni di attività didattiche consentono di avviare riflessioni più puntuali sul piano metodologico, sullo stile comunicativo, sul parlato degli studenti e dei docenti, sulle strategie di adattamento linguistico.
- La valutazione è un'esperienza di autoriflessività che accompagna le diverse fasi delle azioni progettuali e si configura come una *ricerca cooperativa* che si costruisce progressivamente. Sostiene il complesso processo di *presa in carico culturale* da parte dell'intero contesto educativo.
- L'osservazione multiprospettica può favorire la re-interpretazione di alcuni fattori critici, accompagna la progressiva riformulazione delle azioni e sostiene la dimensione evolutiva del progetto.

2.7 Gli strumenti di lavoro

Qualsiasi proposta formativa e disciplinare non può che prendere l'avvio dalla conoscenza della biografia linguistica, relazionale e apprenditiva dello studente (*età, saperi, stili cognitivi e ritmi di apprendimento, ecc.*) Il focus è quindi sull'apprendente: le sue risorse vanno riconosciute, osservate e valorizzate. Bisogni, motivazioni e vissuti costituiscono, insieme alle competenze disciplinari e relazionali, il patrimonio conoscitivo del docente imprescindibile per progettare e programmare. Obiettivi significativi e mete glottodidattiche si definiscono e si contestualizzano a partire dalla conoscenza delle *competenze generali*⁵⁹ dei ragazzi.

In questa prospettiva, sono stati elaborati strumenti conoscitivi, comunicativi e didattici, alcuni dei quali bilingui, strutturati tenendo presente la pluralità dei destinatari (*studenti, famiglie, operatori*), la fascia di età, le differenti funzioni e i diversi tempi di somministrazione, alcuni dei quali sono presentati nelle pagine successive.⁶⁰

Gli strumenti elaborati non sono certo esaustivi, ma definiscono e qualificano l'opzione pedagogico-culturale e l'approccio metodologico di riferimento e sottolineano la centralità della relazione e della comunicazione bi-direzionale come elementi qualificanti le diverse azioni di un Progetto.

I sollecitatori narrativi rivolti ai ragazzi sono finalizzati a:

- ricostruire i loro percorsi apprenditivi e linguistici;
- acquisire elementi di conoscenza sulle aspettative e i livelli di motivazione, sulle difficoltà specifiche afferenti al processo di apprendimento;
- riconoscere l'autopercezione della lingua d'origine e della L2.

Gli strumenti didattici sono finalizzati a:

- promuovere l'utilizzo condiviso di strumenti didattici e di documentazione;
- verificare le competenze in ingresso e in itinere;
- condividere l'attribuzione di significato a parole chiave quali: progettazione, programmazione, verifica e valutazione, unità di apprendimento,...

Gli strumenti di comunicazione con le famiglie sono finalizzati a:

- coinvolgere i genitori nel percorso apprenditivo dei propri figli;
- promuovere l'assunzione di un ruolo attivo e partecipe, di sostegno a una scelta formativa che è prioritariamente degli adulti, le cui storie abitano soprattutto le parole e il ritmo della lingua d'origine.

⁵⁹ Le competenze generali sono quelle che non si riferiscono specificamente al linguaggio, ma delle quali ci si avvale per azioni di tutti i tipi, comprese le attività linguistiche. Consistono nel sapere, saper fare e saper essere ed anche nella capacità di apprendere (cfr: QCER 2002).

⁶⁰ Alcuni di questi strumenti sono stati tradotti dall'arabo in albanese, cinese, rumeno e spagnolo.

Gli strumenti di valutazione sono finalizzati a:

- coinvolgere destinatari e operatori nella prospettiva di una valutazione dialogica e partecipata;
- ri-orientare e ri-formulare i processi operativi, al fine di sostenere la funzione di regolazione critica della valutazione;
- sviluppare un pensiero riflessivo sull'agito e l'apprendimento esperienziale.

Punti di attenzione

- La somministrazione dei sollecitatori narrativi rivolti ai ragazzi richiede attenzioni metodologiche puntuali e la condivisione delle implicazioni pedagogiche sottese. Queste non risultano sempre di facile comprensione da parte dei docenti di LM, sia per la priorità attribuita allo “spazio-tempo” dedicato all'insegnamento della lingua, sia per l'interiorizzazione di modelli e pratiche formative più centrati sugli aspetti tecnico-disciplinari.
- Il processo di assunzione dello stile educativo sotteso va costantemente sostenuto, nella consapevolezza che le resistenze possono essere profonde e radicate.
- Alcuni sollecitatori narrativi, in particolare, favoriscono la presa di parola, il racconto di sé, rispetto allo spazio simbolico e reale che lingua materna e la lingua seconda occupano, in quello specifico momento, nella storia di vita dei ragazzi.
- Il dotarsi di strumenti didattici specifici e adatti a un target eterogeneo di apprendenti per età – bambini, adolescenti, giovani – livelli di competenza, Paese di origine e lingua materna costituisce un elemento di criticità. Si rileva una carenza di materiali adeguati all'insegnamento della L1 in contesto migratorio, dovuta anche al ritardo con il quale il nostro paese affronta l'insegnamento delle lingue delle minoranze immigrate (*Immigrant Minority Language Instruction*), che si collocano in una situazione di sommersione.
- L'uso da parte dei docenti di testi e materiali pensati per l'insegnamento della LM nel Paese d'origine pone una seria riflessione sulla loro introduzione e adattabilità, non solo per l'approccio metodologico di riferimento, ma anche perché sono materiali pensati per il curriculum nazionale di lingua.
- Il reperimento di testi e di sussidi didattici che favoriscano una glottodidattica ludica e un approccio umanistico-affettivo resta un problema aperto. Una parziale soluzione può essere la costituzione di una rete di docenti che avviino un lavoro condiviso di ri-elaborazione o ri-contestualizzazione di materiali editi nei Paesi d'origine o all'estero.

DOMANDA DI ISCRIZIONE*	
طلب تسجيل	
Anno scolastico	العام الدراسي
Scuola e indirizzo	إسم المدرسة وعنوانها
Classe	الصف والقسم
Nome e cognome dello studente	إسم التلميذ
☐ Maschio ☐ Femmina	☐ ذكر ☐ أنثى
Data di nascita	تاريخ الولادة
Luogo di nascita	مكان الولادة
Nazionalità	الجنسية الأصلية
Data di arrivo in Italia	تاريخ الوصول إلى إيطاليا
Residenza	العنوان كاملا
Hai studiato la lingua araba? Sì No Dove e per quanto tempo? Perché sei interessato a frequentare il laboratorio di lingua araba?	هل درست اللغة العربية؟ ☐ نعم ☐ لا اين درستها مع تحديد المدة؟ لماذا يهمك التسجيل في دورة تعليم اللغة العربية؟
Telefono	رقم الهاتف
Data dell'iscrizione	تاريخ التسجيل

*La presente scheda di iscrizione può essere utilizzata sia con studenti arabofoni che con studenti autoctoni

Revisione della traduzione in arabo di Nancy Boktour

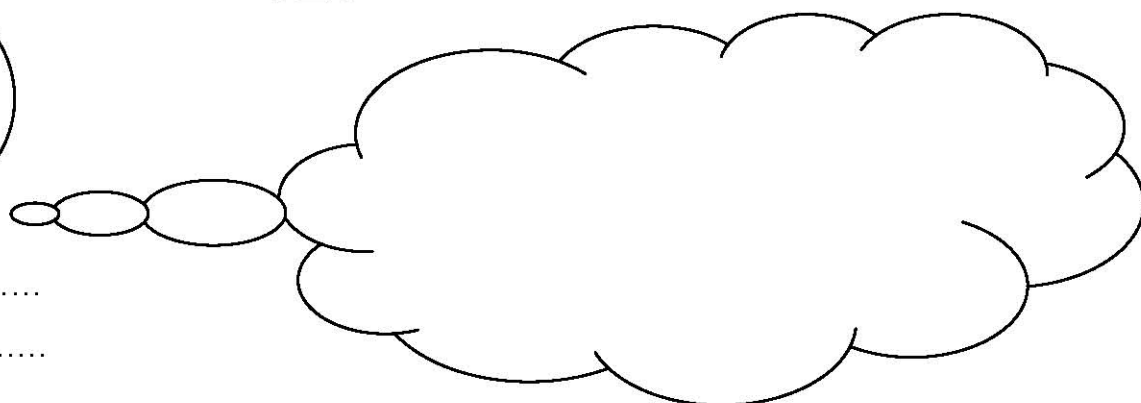
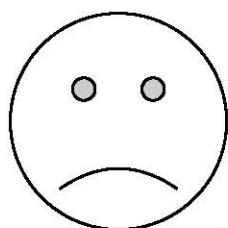
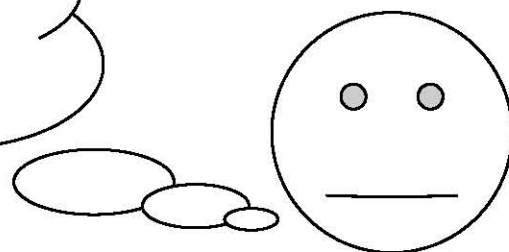
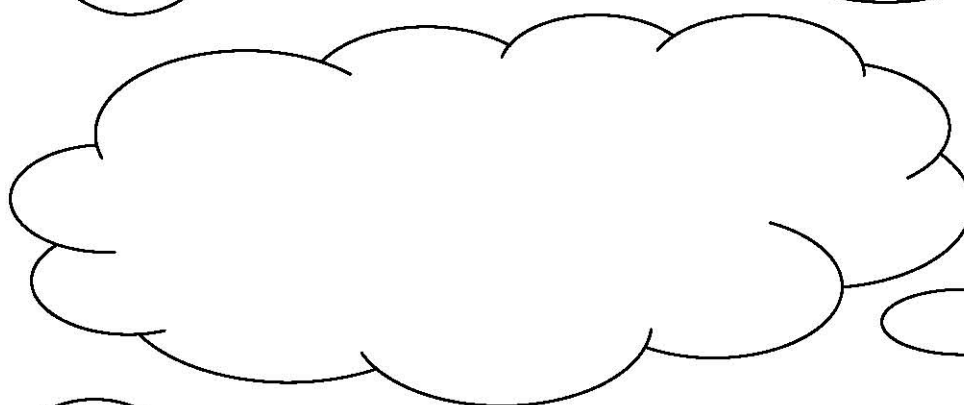
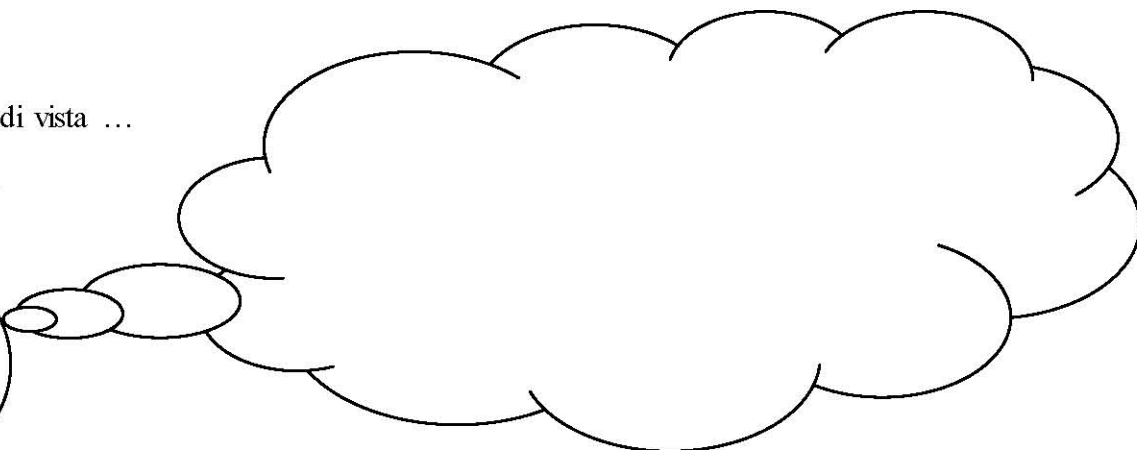
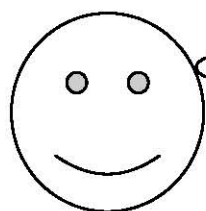
Il mio punto di vista*
我的观点

Mi chiamo
我叫.....

Ho anni
我 岁

Il laboratorio di lingua cinese...
中文课...

... il mio punto di vista ...
... 我的观点 ...



Data.....
日期.....

***Scheda rivolta ai bambini delle classi 1^a e 2^a della scuola primaria**

Traduzione in cinese di Erica Colussi

Il mio punto di vista*
Nga pikeveshtrimi im

Mi chiamo
Me quajne

Ho anni
Jam *vjeç*

I miei genitori mi hanno proposto di frequentare un laboratorio di lingua albanese...
Prinderit e mi me kane propozuar te ndjek nje aborator te gjuhes shqipe...

... il mio punto di vista...
... nga pikeveshtrimi im...



... e ora racconto ...
... dhe tani tregoj ...

.....
.....
.....

Data.....
Data.....

***Scheda rivolta ai bambini delle classi 3^a, 4^a e 5^a della scuola primaria e ai ragazzi della secondaria di 1° grado**

Traduzione in albanese di Ardita Demneri

Lingua materna e lingua italiana
Limba maternă și limba italiană

Mi chiamo
Mă cheamă

Ho anni
Am ani

Lingua materna: pensieri, emozioni,
Limba maternă: gânduri, emoții,

.....
.....
.....

Lingua italiana: pensieri, emozioni,
Limba italiană: gânduri, emoții,

.....
.....
.....

Data.....
Data

Racconto ...*

أروي ...

Mi chiamo

..... إسمي

Ho anni

..... عمري

Qualche volta racconti ai tuoi genitori che cosa fai in laboratorio?

هل تخبر أحياناً والديك عما تقوم به خلال الدرس؟

☐ Sì نعم

☐ No لا

Se no, perché?

إذا كانت إجابتك بلا , قل لماذا؟

.....

Se sì, che cosa ti piace raccontare di quello che fai?

إذا كانت إجابتك بنعم , ما الذي تحب أن تروييه عن ما تقوم به في الدرس؟

.....

I tuoi genitori ti chiedono che cosa impari in laboratorio?

هل يسألك والداك عما تقوم به خلال الدرس؟

.....

Qualche volta hai raccontato ai tuoi amici che stai frequentando un laboratorio di Lingua araba?

هل سبق لك و أن أخبرت أصدقائك عن دروس اللغة العربية؟

.....

Hai raccontato ai tuoi insegnanti che stai studiando la lingua araba?

هل سبق لك و أن أخبرت أساتذتك بدراستك للغة العربية؟

☐ Sì نعم

☐ No لا

Se no, perché?

إذا كانت إجابتك بلا , قل لماذا؟

.....

Se sì, quando? Che cosa gli hai raccontato? Che considerazioni hanno espresso ?

إذا كانت إجابتك بنعم ,متى أخبرتهم؟ ماذا قلت لهم؟ ماذا كان رد فعلهم؟

.....

Data.....

التاريخ.....

Revisione della traduzione in arabo di Nancy Boktour

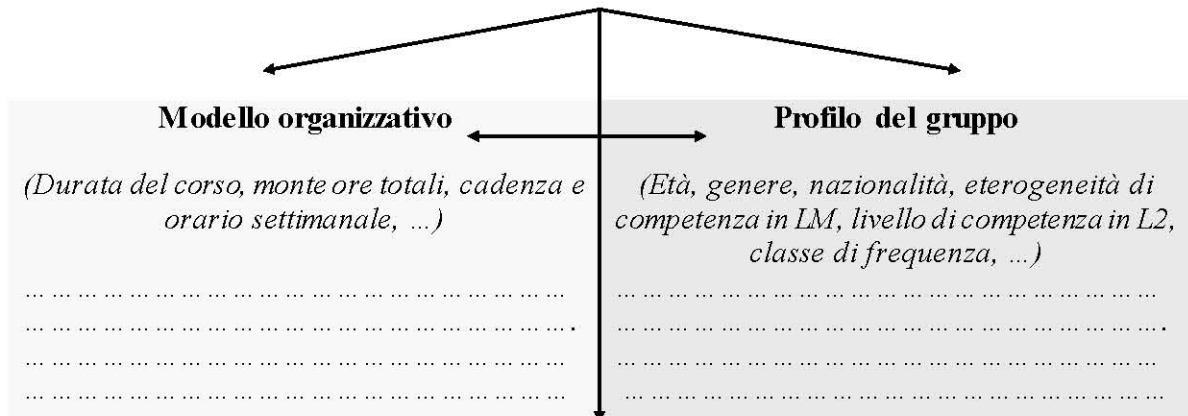
Analisi riflessiva
Conoscere per progettare e programmare

Scuola/ente:.....

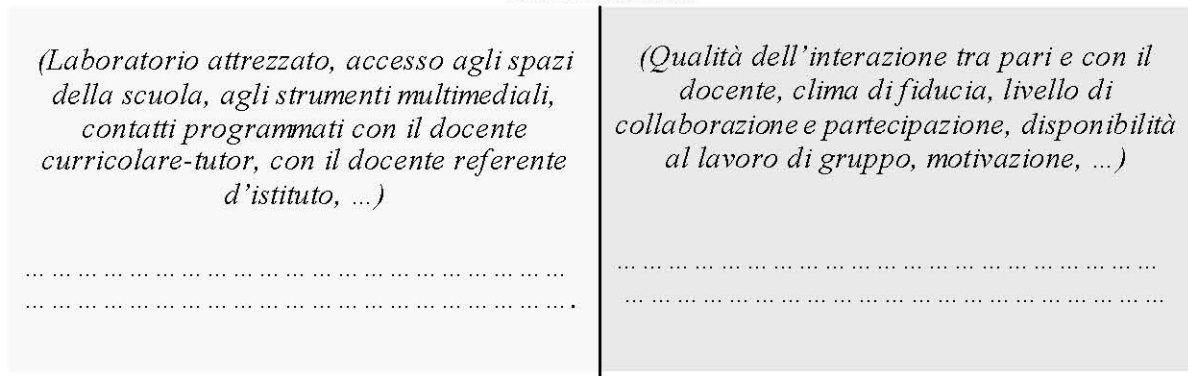
Docente/i:

Anno scolastico:

LE VARIABILI DEL CONTESTO



LE RISORSE



APPROCCIO METODOLOGICO DI RIFERIMENTO

.....

.....

.....

.....

OBIETTIVI SIGNIFICATIVI

Obiettivi di apprendimento (linguistico-comunicativi)	Obiettivi educativi (interculturali)
.....	
.....	
.....	
.....	

Analisi riflessiva
Ri-orientare la programmazione

Scuola/ente:.....

Docente/i:

Anno scolastico:

PROFILO DEL GRUPPO

primo quadrimestre

Punti di forza del gruppo classe:

.....
.....

Punti di forza\criticità:

- aspetti motivazionali

.....
.....

- relazioni tra pari/con il docente

.....
.....

- competenze linguistico-comunicative

.....
.....

- altro

.....
.....

Ipotesi di strategie da attivare rispetto alle criticità emerse:

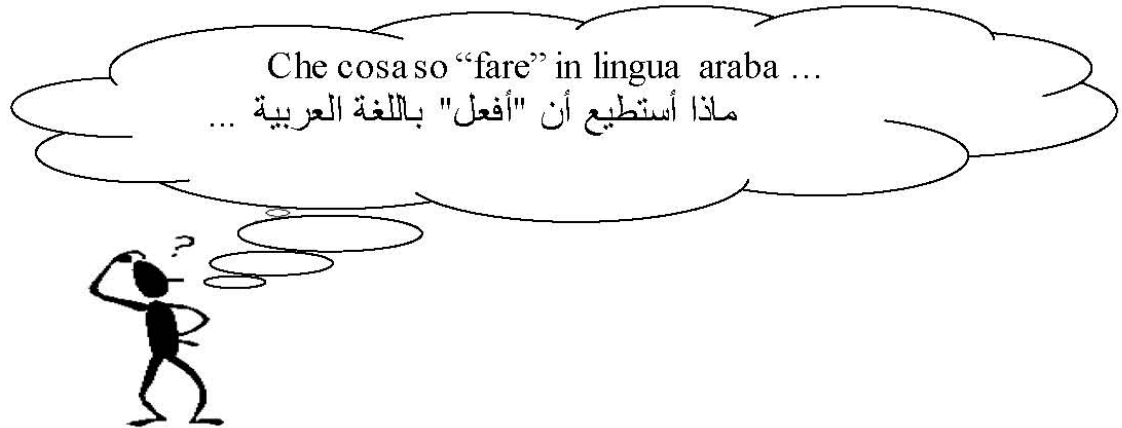
.....
.....

Dalla lingua nazionale... all'arabo standard

من اللغة الدارجة الى اللغة الفصحى

Mi chiamo.....
..... إسمي

Ho anni
..... عمري



.....
.....
.....



.....
.....
.....



.....
.....
.....



.....
.....
.....

Data.....
..... التاريخ

Avvio dei laboratori **课程开始时间**

Comunicazione alle famiglie
致家长的通知

Si avvisa che il laboratorio di Lingua inizierà nel mese di il
giorno.....

通知

中文课将于.....月.....日开始。

Dalle ore..... alle ore....., presso la scuola.....

从.....点 到.....点,

在.....学校

Materiale occorrente:

- Astuccio (penna blu, penna rossa, matita, gomma, righello, temperino, colla, forbici da carta e matite colorate)
- Quadernone a quadretti

文具

- 铅笔盒, 蓝圆珠笔, 红圆珠笔, 铅笔, 橡皮, 直尺, 卷笔刀, 胶水, 剪刀, 彩色笔
- 方格本子

Per informazioni 信息咨询

Rivolgersi all'Insegnante.....

联系教师.....

COMUNICAZIONE ALLA SCUOLA:
RICHIESTA COLLOQUIO CON L'INSEGNANTE

申请与老师面谈的通知

DATA	日期
Il genitore dell'alunno	学生的父母
Desidera avere un colloquio con l'insegnante il giorno..... alle ore.....	希望和老师进行一次面谈 日期..... 时间.....
Firma di un genitore (o di chi esercita la potestà)	家长签字 (或委托人签字)
Risposta dell'insegnante	老师回复
L'insegnante è disponibile per un colloquio Il giorno..... Alle ore.....	老师可以面谈的时间 日期..... 时间.....
Firma dell'insegnante	老师签字

COMUNICAZIONE ALLA SCUOLA: GIUSTIFICAZIONE ASSENZA	
إلى السادة المعلمين: تبرير الغياب	
DATA	التاريخ
Si giustifica l'assenza dello studente	إنّ التلميذ
Dal al	من يوم إلى يوم
Dovuta a motivi di: famiglia salute altro	تغيب عن المدرسة لأسباب: - عائلية - صحية - أخرى
Firma di un genitore (o di chi esercita la potestà)	توقيع الوالد أو الوالدة أو وليّ أمر التلميذ

COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA: MANCANZA DI GIUSTIFICAZIONE	
إلى الأهالي الكرام: عدم تبرير الغياب	
Si comunica che l'alunno	نخبر سيديتكم بأنّ التلميذ
Si è presentato a scuola senza la giustificazione dell'assenza dei giorni dal al	قد عاد إلى المدرسة دون أن يبرّر غيابه في المدة التالية من يوم إلى يوم
Pertanto si chiede la giustificazione dell'assenza	ولذلك نطلب من حضرتكم تبرير الغياب
Firma dell'insegnante	توقيع المعلم/ة

COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA: PROCEDURA D'INTERVENTO IN CASO DI INFORTUNIO <i>COMUNICACIÓN PARA LA FAMILIA: PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EN CASO DE ACCIDENTE</i>	
In caso di infortunio o di grave malore, la scuola ha il dovere di: 1. prestare il primo soccorso 2. informare tempestivamente la famiglia 3. accompagnare lo studente al pronto soccorso utilizzando l'autoambulanza	En caso de accidente o de grave malestar, la escuela tiene la obligación de: 1. ofrecer primeros auxilios 2. informar con prioridad a la familia 3. acompañar al estudiante a urgencias utilizando la ambulancia
Firma di un genitore (o di chi esercita la potestà)	Firma de uno de los padres (o tutor autorizado del alumno)
NOTA: da riconsegnare, compilata e sottoscritta alle/agli insegnanti della classe che avranno cura di conservarli nel registro di classe, fino al termine dell'anno scolastico	NOTA: es necesario entregar, rellenar y firmar dicha justificación, a los docentes de la clase, que deben guardarlas (todas) en el libro de escolarización, hasta el final del año escolar

COMUNICAZIONE ALLA SCUOLA: RITIRO DAL LABORATORIO <i>COMUNICACIÓN PARA LA ESCUELA: ABANDONO DEL LABORATORIO</i>	
Si comunica che l'alunno	Se comunica que el estudiante
Si ritira dal laboratorio dal giorno.....	Abandona el laboratorio desde el día.....
Per motivi di: - famiglia - salute - altro	Por motivos de: - familia - salud - otro
Firma di un genitore (o di chi esercita la potestà)	Firma de uno de los padres (o tutor autorizado del alumno)

COMUNICAZIONE ALLA SCUOLA: ATTO DI DELEGA*	
<i>KOMUNIKIM PER SHKOLLEN: AKT DELEGIMI</i>	
I sottoscritti <i>(nome e cognome dei genitori)</i>	Te nenshkruarit <i>(emer e mbiemer i prinderve)</i>
Documento di identità n.	Dokument identiteti n.
Documento di identità n.	Dokument identiteti n.
Abitanti a.....	Banues ne
in via.....	ne rrugen
genitori di.....	prinder te

**DELEGANO
DELEGOJNE**

Il/la sig.....
Zotin\zonjen
 Documento di identità n. a ritirare il proprio figlio.
Dokument identiteti n.*te marre femijen e tij.*

Firma del padre
Firma e babait

Firma della madre
Firma e nenes

COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA: AUTORIZZAZIONE USCITE SUL TERRITORIO COMUNALE <i>KOMUNIKIM PER FAMILJEN: AUTORIZIM DALJEJE NE TERRITORIN E KOMUNES</i>	
Il/la sottoscritto/a	I/e nenshkruari/a
Padre/madre dello studente	Babai/mamaja e studentit
- Autorizzo - Non autorizzo l'uscita per attività didattica nel giorno..... dalle ore.....alle.....	- Autorizoj - Nuk autorizoj daljen per aktivitet didaktik ne daten..... nga ora.....ne.....
Firma del genitore (o di chi esercita la potestà)	Firma e prindit (o te personit kujdestar)
NOTA: da riconsegnare, compilata e sottoscritta alle/agli insegnanti della classe che avranno cura di conservarli nel registro di classe, fino al termine dell'anno scolastico	SHENIM: t'ju rikthehet, e plotesuar dhe e firmosur mesueseve te klases qe do t'i mbajne ne regjistrin e klases, deri ne fund te vitit shkollor

Al Dirigente scolastico
Scuola.....
Către Directorul
de la Școala.....

Il sottoscritto.....
Subsemnatul
genitore dell'alunno.....
părinte al elevului.....

iscritto alla classe..... della scuola.....
înscriș în clasă..... de la școala.....

AUTORIZZO

mio/a figlio/a ad uscire da solo/a al termine della lezione di Lingua Romena per tutto l'anno scolastico in corso e a tornare a casa da solo qualora il docente del corso fosse assente, sollevando l'amministrazione scolastica da ogni responsabilità.

AUTORIZEZ

pe fiul/fiica meu/mea să plece singur/ă la sfârșitul lecției de Limba Română pe parcursul întregului an școlar în curs și să se întoarcă acasă singur în cazul în care profesorul ar putea fi absent, absolvind administrația școlară de orice responsabilitate.

Milano, lì
Milano, lì

Firma

.....

Semnătura

.....

COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA: SOSPENSIONE LEZIONI	
<i>MESAJ CĂTRE FAMILIE: SUSPENDARE LECȚII</i>	
Ai genitori dell'alunno	Părinților elevului
Si comunica che le lezioni di Lingua romena sono sospese dal al	Vă comunicăm că lecțiile de Limba română vor fi suspendate din până pe
A causa di: festività sciopero elezioni politiche edificio inagibile	Din cauza: sărbătorilor grevei alegerilor politice edificiului neutilizabil
L'insegnante	Profesor
Firma del genitore (o di chi esercita la potestà) per presa visione	Semnătura părintelui (sau a cui exercită autoritatea sa) pentru a fi luat cunoștință

COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA: INVITO	
<i>MESAJ CĂTRE FAMILIE: INVITAȚIE</i>	
I genitori dell'alunno	Părinților elevului
Sono invitati per il giorno..... alle ore.....	Sunt invitați în ziua la orele
- Per un colloquio con l'insegnante - Per una riunione dei genitori	- Pentru un colocviu cu profesorul - Pentru o ședință cu părinții
L'insegnante	Profesor
Firma del genitore (o di chi esercita la potestà) per presa visione	Semnătura părintelui (sau a cui exercită autoritatea sa) pentru a fi luat cunoștință

Mi chiamo.....

Me llamo

Il mio punto di vista*
Mi opinión

In laboratorio...

En el laboratorio...

Mi aspettavo di imparare

Yo esperaba aprender

.....

.....

Ho imparato e ora sono capace di

He aprendido y ahora soy capaz de

.....

.....

Ho trovato facile

Me ha parecido sencillo

.....

.....

Ho trovato difficile

Me ha parecido difícil

.....

.....

Quando sono stato/a in difficoltà...

Cuando he tenido dificultades....

(prova a spiegare che cosa hai fatto, se hai chiesto aiuto, a chi...)

(intenta explicar que has hecho, si has pedido ayuda, a quien...)

.....

.....

Sono stato/a bene quando

Estuve agusto cuando

.....

.....

Mi sono sentito/a a disagio quando

Estuve a disgusto cuando

.....

.....

***In funzione del diverso target di età, gli strumenti narrativi possono essere selezionati di volta in volta**

Mi sarebbe piaciuto

Me habría gustado

.....
.....

Alle mie insegnanti/prof. vorrei dire

A mis docentes querría decirles

.....
.....

Ai miei genitori vorrei dire

A mis padres querría decirles

.....
.....

Qualche suggerimento per il laboratorio del prossimo anno

Unas sugerencias para el laboratorio del próximo año

.....
.....

Grazie per la tua collaborazione!

Gracias por tu colaboración!

Data.....

Fecha.....

Cari genitori,

il vostro punto di vista sul laboratorio di lingua araba è molto importante per la scuola.

Vi chiediamo gentilmente di rispondere ad alcune domande.

È possibile scrivere in lingua araba.

الوالدين الأعزاء،
وجهة نظركم عن الدورة التعليمية للغة العربية تهم المدرسة كثيرا.
الرجاء الإجابة على بعض الأسئلة.
من الممكن الإجابة باللغة العربية.

- 1) Vostro/a figlio/a ha già frequentato negli scorsi anni scolastici il corso di lingua araba presso la nostra scuola?

هل تردد ابنكم / ابنتكم على دورة اللغة العربية خلال السنوات الماضية في مدرستنا ؟

SI ☐ نعم ☐ NO ☐ لا

- 2) È importante che ci sia un laboratorio di lingua araba nella scuola?

هل وجود دورة تعليم للغة العربية مهم في المدرسة ؟

SI ☐ نعم ☐ NO ☐ لا ☐ NON SO ☐ لا أعرف

Perché?

لماذا ؟

.....

- 3) Parlate con vostro/a figlio/a di quello che fa e impara nel laboratorio?

هل تتحدثون مع ابنكم / ابنتكم عن ما يفعله او عن ما يتعلمه في الدورة التعليمية؟

SI, SPESSO ☐ نعم، كثيرا ما ☐
QUALCHE VOLTA ☐ احيانا ☐
NO, MAI ☐ لا، ابدا ☐

4) Vostro/a figlio/a ha frequentato volentieri il laboratorio?

هل تردّد ابنكم / ابنتكم على الدورة و هو مسرور ؟

MOLTO	جدا	☺ ☺ ☺ ☺	☐
ABBASTANZA	بطريقة كافية	☺ ☺	☐
POCO	نوعاً ما/قليلاً	☺	☐
PER NULLA	لا نهائياً	☹	☐

Perché?

لماذا ؟

.....

5) Se il prossimo anno ci saranno ancora i corsi di arabo, pensate di iscrivere ancora vostro figlio?

في حالة وجود الدورة التوعيمية العام القادم ، هل تعتقدون انكم ستسجلون ابنكم\ابنتكم فيها من جديد؟

SI نعم ☐ NO لا ☐

Se avete osservazioni o suggerimenti scriveteli qui di seguito:

اذ كان لديكم ملاحظات او اقتراحات نرجو كتابتها أدناه:

.....
.....
.....
.....
.....

Grazie per la vostra collaborazione!

شكرا لحسن تعاونكم !

3 Ri-conoscere progetti ed esperienze fra scuola e famiglia

di Erica Colussi

Nel panorama del nostro paese la valorizzazione del patrimonio linguistico-culturale dei ragazzi di origine straniera nel contesto educativo e sociale non è ancora un'azione radicata nelle prassi. Si riscontrano spesso molte difficoltà nel far emergere le diverse esperienze e di conseguenza risulta difficile conoscerle, analizzarle e coglierne sia gli aspetti significativi che le criticità.

Si è pensato di presentare, a titolo esemplificativo, due progetti che nella loro diversità possono essere esempi di azioni volte alla valorizzazione del plurilinguismo in chiave interculturale. I progetti, *Rucksack* e *A scuola con le mamme*, fanno riferimento a due contesti nazionali con una storia di processi migratori molto diversa tra loro. Da una parte la Germania, paese con una tradizione migratoria antica, dove le azioni educative volte all'integrazione, all'intercultura e alla valorizzazione delle lingue d'origine sono rivolte a famiglie straniere di terza e quarta generazione, dall'altra l'Italia le cui reti di immigrazione sono state tessute di recente.

Consapevoli della molteplicità di esperienze presenti nel panorama nazionale ed internazionale, si portano qui all'attenzione proprio questi progetti perché si ritiene che in entrambi siano rintracciabili aspetti fondamentali di un percorso di valorizzazione del plurilinguismo in una prospettiva interculturale.

L'attenzione rivolta al nucleo familiare in un contesto di migrazione è percepita trasversalmente sia come risorsa per la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine che come punto focale per l'integrazione dei minori e delle loro famiglie nel contesto scolastico e sociale. Sostenere il ruolo genitoriale in lingua madre all'interno dello spazio scuola può facilitare il superamento delle difficoltà legate all'inserimento nel nuovo contesto e far emergere le competenze socio-educative e culturali del genitore stesso. Nello stesso modo, valorizzare il plurilinguismo che accompagna la crescita del minore sottolineando l'aspetto di ludicità e di interazione con il gruppo è elemento fondamentale anche per affrontare con successo le sfide poste dal percorso di scolarizzazione.

Si ritiene significativo, inoltre, inserire in questo capitolo un questionario di rilevazione di progetti di insegnamento della lingua d'origine come strumento esemplificativo per una mappatura di esperienze condotte sul territorio.

3.1 Rucksack KiTa

Plurilinguismo e valorizzazione del ruolo genitoriale nella scuola dell'infanzia

di Livia Daveri* e Cristina Zanzottera**

Introduzione e contestualizzazione

Si propone una breve presentazione del programma *Rucksack KiTa* (*Rucksack* significa zaino, cartella⁶¹, mentre *KiTa* è l'abbreviazione di Kindertageseinrichtung, scuola dell'infanzia): esperienza concreta e innovativa di valorizzazione del plurilinguismo in una prospettiva interculturale. La proposta è trasversale alla lingua materna (L1) e alla L2, così come alle molteplici appartenenze linguistiche e culturali delle famiglie coinvolte nelle azioni progettuali. *Rucksack* è un format composto da tre diversi programmi in relazione agli ordini di scuola interessati:

- *Griffbereit* (“A portata di mano”) rivolto ai nidi d'infanzia, per famiglie con bambini di età 1-3 anni;
- *Rucksack KiTa* (“Rucksack scuola dell'infanzia”) rivolto alle scuole dell'infanzia, per famiglie con bambini di età 3-6 anni;
- *Rucksack Schule* (“Rucksack scuola”) rivolto al primo e al secondo anno della scuola primaria, per famiglie con bambini di età 6-8 anni.

Sulla base di un progetto ideato in Olanda, a partire dal 1998/1999 *Rucksack* è stato elaborato e sviluppato dalla *Hauptstelle RAA del Nordreno-Vestfalia (NRW)*, Ufficio centrale dei Centri Regionali per l'Educazione, l'Integrazione e il Sostegno a bambini e giovani provenienti da famiglie immigrate del Nordreno-Vestfalia, con sede a Essen. Il programma è stato successivamente esportato in Austria (dal 2006) e in Spagna (dal 2011); oggi è diffuso in Germania a livello nazionale e coordinato dalla *Hauptstelle RAA NRW*. Questa si avvale di un'ampia rete di soggetti partner che collaborano nella gestione del programma, declinandolo nei differenti contesti territoriali: tra gli attori coinvolti vi sono 27 *RAA* locali, attive in tutta la regione del NRW, oltre a 370 diversi partner in altre regioni, quali enti pubblici (Comuni, Regioni, Servizi Sociali territoriali, ...), enti del terzo settore e, naturalmente, le istituzioni scolastiche, fondamentali attori e al tempo stesso destinatari delle azioni progettuali.

Il programma gode del vitale supporto e del sostegno finanziario degli enti pubblici: del Comune di Essen, del *Ministero per il Lavoro, l'Integrazione e gli Affari Sociali* e del *Ministero di Scuola e Formazione del Nordreno-Vestfalia* (gli operatori della *Hauptstelle RAA NRW* sono dipendenti comunali, stipendiati grazie ai contributi dei suddetti ministeri); allo stesso modo le 27 *RAA* del NRW sono sostenute da enti locali (Comuni e Regione), mentre

* Coordinatrice generale e responsabile del Programma “Rucksack KiTa”, direttrice dell'area “Sviluppo della prima infanzia ed educazione interculturale dalla nascita all'ingresso nella scuola elementare” della *Hauptstelle RAA NRW*.

** Collaboratrice Fondazione Ismu, Settore Educazione.

⁶¹ Lo zaino, rappresentato anche nel logo del progetto, è al contempo strumento e simbolo dell'andare a scuola. Per sua natura si porta su due spalle, come due sono gli attori che, con il bambino, sostengono lo zaino: scuola e famiglia, protagonisti ai quali *Rucksack*, lo zaino, propone uno spazio da riempire di saperi e di esperienze nell'ottica di un riconoscimento e di una valorizzazione reciproci.

contribuiti per la realizzazione dei materiali del programma provengono dalla *Fondazione Freudenberg*.

Si è scelto di analizzare, in particolare, il programma *Rucksack KiTa*, rivolto ai bambini fra i 3 e i 6 anni, alle loro famiglie e agli educatori della scuola dell'infanzia. *Rucksack KiTa* propone ai genitori incontri settimanali presso la scuola frequentata dai propri figli: accompagnati da una tutor, ricevono materiali didattici nella propria L1 (tedesco⁶², turco, arabo, albanese, italiano, russo, inglese, serbo e croato) insieme a indicazioni e suggerimenti su come utilizzarli, a casa, con i figli. Gli incontri diventano poi anche spazio di informazione e condivisione, oltre che di formazione, ambito nel quale è possibile un confronto sui temi che più interessano (e talvolta preoccupano) i genitori stessi: le dinamiche della scuola in Germania, le criticità legate alla genitorialità e all'educazione dei figli, l'accesso ai servizi offerti dal territorio, l'integrazione, ecc.

Figura centrale è quella della tutor o conduttrice del gruppo che ne accompagna le attività: si tratta solitamente di una donna di origine straniera con buona conoscenza della propria L1 e della L2, che può aver seguito lo stesso percorso *Rucksack KiTa* ed essersi poi formata, nel tempo, per condurre il gruppo; in alternativa, a gestire il gruppo è un'educatrice con competenze di mediazione culturale. La tutor, a sua volta, viene formata e guidata da un coordinatore che si incontra con lei regolarmente. Il coordinatore è il responsabile del programma *in loco*, dunque responsabile della formazione della tutor, degli incontri settimanali del gruppo-genitori e dei corsi di approfondimento tematico rivolti agli operatori scolastici.

Una particolare attenzione è posta al contesto scolastico nel quale si svolge il programma: la tutor coordina il suo intervento con gli educatori della scuola dell'infanzia, così che le attività proposte a scuola, per l'apprendimento del tedesco come L2, si sviluppino di pari passo (a livello di temi e contenuti) con il lavoro svolto a casa, dai genitori, per l'apprendimento della L1. In questa direzione, educatori e insegnanti si impegnano a seguire corsi di formazione e di approfondimento sui temi dell'educazione interculturale e del plurilinguismo. Non da ultimo, il programma *Rucksack KiTa* richiede un coordinamento nazionale da parte di una responsabile generale, che fa capo alla *Hauptstelle RAA NRW* e lavora in sinergia con le molteplici équipe locali.

Valore e significatività del programma

Dall'analisi di contesto svolta nei diversi ambiti territoriali interessati dal programma, si sono potuti rilevare alcuni bisogni comuni e alcune criticità alle quali si cercato di dare risposta attraverso *Rucksack KiTa*. Tra questi:

- una scarsa interazione dei migranti con il tessuto sociale della società d'accoglienza, evidenziata, ad esempio, dalla chiusura di alcune comunità e dalla minima importanza attribuita alla conoscenza e all'apprendimento della L2, in particolare per gli adulti;
- la presenza di genitori, migranti di prima o seconda generazione, scarsamente o per nulla

⁶² I materiali didattici sono disponibili anche in tedesco, *in primis* perché le educatrici e gli operatori coinvolti possano comprenderli; si utilizzano altresì nel caso in cui al gruppo partecipino genitori con una L1 per cui non esistono materiali in traduzione: a questi viene consegnato il materiale in tedesco e sono quindi invitati a proporre le attività ai figli nella propria L1. Inoltre, alcuni genitori con scarse conoscenze del tedesco, chiedono di avere i materiali in L1 e in tedesco, così da migliorare le proprie competenze in L2. Negli ultimi anni si assiste tuttavia a un fenomeno interessante (e piuttosto allarmante): anche famiglie di madrelingua tedesca vengono invitate dalle educatrici a partecipare al programma, in quanto mostrano scarsa padronanza della propria L1. Al momento, dato che questo non è il gruppo a cui originariamente il programma si rivolge, la *Hauptstelle RAA NRW* sta valutando il da farsi.

scolarizzati in L1 e con limitate competenze in L2;

- la presenza di genitori, migranti di terza o quarta generazione, che hanno ormai perso la padronanza della lingua del paese d'origine o che ne utilizzano soltanto una varietà orale spesso dialettale e/o “contaminata” dal tedesco;
- una richiesta di accesso all'insegnamento della L1 per i propri figli, lingua materna che spesso, per le condizioni sopra citate, in famiglia non è più parlata nella sua varietà standard;
- scarsa presenza o partecipazione, da parte delle famiglie di origine straniera, al percorso scolastico dei figli (spesso dovute alla conoscenza scarsa o nulla del sistema scolastico, a ragioni culturali, a timori di inadeguatezza, ecc.), di frequente lamentata da educatori e insegnanti;
- una certa distanza tra istituzione scolastica e famiglie di origine straniera, al contempo causa e conseguenza di una scarsa conoscenza reciproca.

Valore e significatività del programma stanno quindi nella volontà di valorizzare le molteplici lingue e culture d'origine rappresentate a scuola, come fondamentali risorse per “educare all'intercultura” i minori, i genitori e gli stessi educatori. Così, nel gruppo-genitori si sperimenta un'apertura all'interazione tra le culture e, nel nostro caso, tra le lingue d'origine dei partecipanti, tutte ugualmente importanti e a loro volta dialoganti con la lingua seconda (con la quale condividono, nel programma, temi e contenuti delle attività proposte). In questa prospettiva, genitori ed educatori, grazie alla figura-ponte della tutor, lavorano in maniera coordinata per un fine comune: un'educazione interculturale e un apprendimento di L1 e L2 da parte dei bambini. Si creano così forti sinergie che favoriscono una migliore integrazione dei minori e, soprattutto, delle loro famiglie nel contesto scolastico e sociale, una valorizzazione delle competenze del genitore straniero – considerato ora come nuova, forte e imprescindibile risorsa educativa – quindi un sostegno al ruolo genitoriale in contesto migratorio, anche grazie all'azione di supporto esercitata dal gruppo-genitori, spazio di socializzazione, confronto e apprendimento continuo: si assiste a un'apertura interculturale della scuola, che diventa comunità accogliente, luogo di incontro e di dialogo comune.

Aree di progetto, finalità e obiettivi specifici

Finalità del programma è la valorizzazione del plurilinguismo, inteso come efficace strumento di educazione interculturale in ambito scolastico e come grande potenziale per individuo e società.

Gli obiettivi specifici di *Rucksack KiTa* si possono così sintetizzare:

- favorire una positiva interazione e integrazione delle famiglie di origine straniera nel contesto socio-culturale della società ospitante;
- ridurre le distanze tra istituzione scolastica e famiglie dei bambini di origine straniera che la frequentano;
- supportare il ruolo genitoriale in contesto migratorio e favorire una riappropriazione della relazione genitore-figlio attraverso l'interazione in L1;

- sostenere una riappropriazione della lingua del paese d'origine da parte del genitore e quindi da parte del bambino;
- favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche del bambino, parallelamente in lingua materna e in lingua seconda.

Aspetti evolutivi del programma

Il programma si è sviluppato nel corso degli anni, ampliandosi e coinvolgendo nelle sue attività un sempre maggior numero di genitori e minori. Nel 2009-2010 i gruppi-genitori attivi sono stati circa 620, per un numero di circa 8000 famiglie coinvolte. I programmi sono stati via via perfezionati e i materiali didattici sempre più adattati alle esigenze specifiche del bambino in base all'età e al contesto di provenienza, così come ai nuovi criteri per l'apprendimento del tedesco come L2.

Destinatari

Come si è osservato, destinatarie dirette del programma sono le famiglie straniere presenti sul territorio, in particolare quelle che presentano difficoltà di integrazione e sono a rischio di emarginazione. *Rucksack KiTa* coinvolge in prevalenza le madri, spesso casalinghe o lavoratrici part-time, i cui figli frequentano le scuole dell'infanzia. A ogni modo, tutti i genitori, di origine straniera e tedesca, sono informati sulle attività proposte e invitati a partecipare a momenti collettivi con i loro figli.

Tra i destinatari diretti delle azioni progettuali figurano anche gli educatori della scuola dell'infanzia, chiamati costantemente a rinegoziare le proprie strategie educative e ad essere in continua formazione.

Beneficiari indiretti dei percorsi sono naturalmente i bambini che, attraverso le attività didattiche proposte a casa e a scuola, sviluppano competenze linguistiche chiave fin dai primi anni d'età.

Approccio metodologico e formativo

A livello metodologico, il gruppo-genitori (7-12 partecipanti) è protagonista di un'attività laboratoriale condivisa e sperimentata *in primis* dai genitori stessi, per essere quindi riproposta ai figli, in ambito domestico. I materiali⁶³ utilizzati coprono diverse aree tematiche (il corpo, i colori, i giochi, i numeri, ecc.), ogni tema si snoda nel corso di tre settimane, mentre il programma completo prevede un percorso di nove mesi che si sviluppa in un anno scolastico o più.

Nell'ambito del gruppo genitori, che si predilige omogeneo per lingua, si sceglie di utilizzare la L1 sia per la comunicazione sia per la riflessione sui materiali didattici. Quando i numeri non lo consentono, tuttavia, si formano gruppi eterogenei per lingua e provenienza, si lavora

⁶³ Tra questi: unità didattiche (con schede operative, materiale illustrato, ...), a uso dei bambini, fornite nelle diverse lingue materne apprese (tedesco, turco, arabo, albanese, italiano, russo, inglese, serbo e croato); una guida all'uso dei materiali didattici, rivolta ai genitori, proposta nelle varie lingue d'origine; una guida per la tutor che accompagna i gruppi dei genitori; unità didattiche per l'insegnamento della L2 a uso della scuola dell'infanzia; una guida per la scuola che attiva il programma. Materiali esemplificativi saranno disponibili sul sito internet della Fondazione Ismu all'indirizzo <http://www.ismu.org/index.php?page=97>.

quindi sullo stesso materiale fornito nelle diverse lingue d'origine. In questo caso i genitori saranno gli unici esperti linguistici e il gruppo rifletterà su principi pedagogici generali e su come utilizzare il materiale con i figli: quali attività proporre, come stimolare il bambino e coinvolgerlo nell'attività, ecc.

I principi pedagogici che orientano la programmazione educativo-didattica proposta da tutor e coordinatrice fanno sempre riferimento alle fasi di sviluppo del bambino e sfruttano appieno i suoi ritmi di apprendimento, contribuendo così a costruire solide competenze linguistiche fin dai primissimi anni di vita.

È fondamentale che le tutor dei gruppi-genitori seguano un proprio percorso formativo e che anche agli educatori vengano proposti corsi di formazione e di aggiornamento, quando possibile offrendo percorsi comuni ai due gruppi: nell'accordo che precede l'attivazione del programma, infatti, si indica come necessaria una formazione su diverse tematiche (es. pedagogia interculturale, mediazione linguistica e culturale, plurilinguismo, rapporto L1-L2, ecc.), svolta nei vari centri locali secondo modalità e tempi diversi. Per il futuro è in programma un percorso di formazione unico, rivolto a tutor ed educatori di *Rucksack*.

Si noti che la presenza di una tutor con un *background* migratorio è un elemento fondamentale per il gruppo: si tratta di una figura percepita dai genitori come parte della proprio contesto culturale (che non ha difficoltà a entrare nella comunità, facendone spesso già parte), una persona che come loro ha sperimentato la migrazione, ha affrontato le difficoltà dell'inserimento nella società d'accoglienza e rappresenta ora un esempio di successo.

Documentazione

All'avvio del programma i responsabili locali stendono una presentazione nella quale descrivono la propria organizzazione, la strutturazione del programma, le competenze e gli operatori implicati, gli attori coinvolti e i partecipanti ipotizzati, indicando il finanziamento necessario e la fonte dello stesso. Questo documento viene archiviato presso la *Hauptstelle RAA NRW* o presso le RAA locali e sarà la base sulla quale sviluppare *Rucksack KiTa*.

Durante lo svolgimento del programma, tutor del gruppo genitori e/o coordinatrice producono verbali e report intermedi nei quali raccolgono esperienze, sviluppi, problematiche e punti di attenzione, utili per documentare il percorso, valutarlo e migliorarlo in itinere, oltre che per comporre, ex-post, una valutazione finale del programma.

Valutazione

Rucksack KiTa è stato sottoposto a una valutazione interna, a opera della *Hauptstelle RAA NRW*, e a una valutazione esterna, condotta da esperti dell'Università di Duisburg-Essen, entrambe costituite da indagini di tipo qualitativo (interviste e questionari) che hanno interessato i diversi soggetti coinvolti.

Ai genitori si è chiesto di valutare miglioramenti o cambiamenti nei bambini in relazione alla L1, alla concentrazione, al gioco, al rapporto con altri bambini e al comportamento in generale. Si è chiesto loro di descrivere se ci siano stati cambiamenti nel rapporto con la scuola dell'infanzia, con gli educatori in particolare, e quali siano i desideri futuri della famiglia rispetto alla scuola; se e come sia cambiato il modo di rapportarsi agli altri genitori, tedeschi e di origine straniera.

Agli educatori della scuola d'infanzia si è chiesto di fornire una valutazione su eventuali miglioramenti o cambiamenti dei bambini a livello linguistico, motorio, cognitivo, emotivo e sociale, così come di riflettere sulle attività svolte durante il programma, sia con i bambini sia, eventualmente, con i genitori, al fine di migliorare la didattica e favorire un'apertura interculturale della scuola.

Altre valutazioni del programma, a opera di vari *enti esterni*, hanno verificato la validità dei materiali didattici per la scuola dell'infanzia (2011, ricercatori dell'Università di Koblenz-Landau) e restituito un recente quadro del programma nel suo complesso (2009, *équipe* dell'Università di Hannover).

Inoltre, la *Hauptstelle RAA NRW* richiede una certificazione di qualità a tutti gli istituti scolastici e agli enti che hanno aderito a *Rucksack KiTa* per un periodo pari o superiore ai tre anni. Questa certificazione ufficiale, valida 4 anni, viene conferita in seguito a una valutazione svolta da un'*équipe* dell'Università Duisburg-Essen, che entra nel merito di ogni percorso in atto e tiene in considerazione molteplici aspetti⁶⁴.

Punti di forza e criticità

Dalla valutazione dei percorsi emerge che:

- in generale, le competenze e le attività linguistiche dei bambini in lingua tedesca sono nettamente migliorate;
- secondo le dichiarazioni delle madri, i risultati nello sviluppo della lingua d'origine sono buoni, anche se non così buoni come in tedesco (si tenga presente che per molte famiglie la lingua del paese d'origine non è più la lingua materna);
- gli educatori non possono esprimersi sulla competenza linguistica nella lingua d'origine, ma notano una migliore attività linguistica in generale;
- con la partecipazione a *Rucksack KiTa* migliora nettamente il giudizio delle famiglie riguardo alla scuola d'infanzia: mentre prima i genitori lamentavano di non conoscere obiettivi e lavoro svolto dalla scuola, dopo il percorso le madri partecipanti ritengono che l'istituzione faccia un buon lavoro per lo sviluppo dei loro figli, si sentono ben informate sul programma pedagogico e si interessano di cosa succede a scuola. Più della metà delle madri sostiene che vorrebbe essere più coinvolta nel lavoro dell'istituzione, mentre prima del programma tale volontà non veniva espressa così chiaramente;
- gli educatori tengono maggiormente in considerazione il *background* culturale dei genitori.

⁶⁴ Organizzazione del programma; qualifica e professionalità degli operatori; organizzazione degli incontri dei genitori; utilizzo del materiale; parallelismo tra le attività svolte al mattino a scuola e quelle svolte a casa con i genitori; condizioni generali dell'organizzazione; prova di qualità e autovalutazione.

Le madri coinvolte:

- hanno meno difficoltà di comprensione;
- si sono iscritte a corsi di L2 durante o dopo aver frequentato *Rucksack KiTa*;
- si rivolgono agli educatori quando hanno domande, mentre prima avevano remore a farlo.

Si riscontrano tuttavia alcune criticità:

- il parallelismo delle tematiche affrontate in L1 e L2 non avviene sempre in modo contestuale;
- spesso l'organizzazione del lavoro comune risulta difficile a causa di una comunicazione non ottimale fra educatori e tutor dei genitori;
- lavorando con gruppi-genitori di origine straniera manca spesso il contatto con genitori tedeschi. Negli anni, infatti, si è osservata una maggior disposizione all'apertura interculturale da parte di genitori immigrati piuttosto che dei tedeschi.

Fattori innovativi

Ciò che rende *Rucksack KiTa* un programma davvero innovativo è la valorizzazione, fin dai primi anni di vita, delle competenze linguistiche del bambino e del genitore che lo accompagna nel percorso, sviluppate nell'ottica del plurilinguismo, in una prospettiva interculturale.

Il lavoro svolto nel gruppo-genitori (spesso eterogeneo) permette poi di conservare la lingua materna (o del paese d'origine) dei molteplici gruppi linguistici presenti sul territorio, delle nuove generazioni in particolare, in maniera trasversale alle provenienze ma coordinata e condivisa al tempo stesso.

Unico in Germania è il metodo, che affianca il lavoro di rivalorizzazione e costruzione delle competenze nella lingua d'origine, al lavoro di apprendimento della lingua seconda, il tedesco. L'azione coordinata di genitori (a casa) e di educatori (a scuola) permette infatti uno sviluppo delle abilità linguistiche del bambino in maniera complementare e trasversale ai codici linguistici che lo circondano. Inoltre, grazie alla collaborazione coordinata e continua tra famiglia e istituzione scolastica, genitori ed educatori diventano partner per l'educazione del bambino, in un clima di dialogo e corresponsabilità.

Il programma contribuisce quindi alla costruzione di importanti luoghi di incontro, spazi di integrazione e laboratori di interazione tra comunità migrante e società d'accoglienza, istituzioni scolastiche *in primis*. In questo senso allora, *Rucksack KiTa* non è solo un programma che mira all'educazione linguistica e all'apertura interculturale di bambino, famiglia e istituzione scolastica, ma anche una proposta che, di fatto, facilita e migliora il processo di inclusione sociale e di integrazione nel suo complesso.

Trasferibilità del programma

In base a quanto osservato, sembra emergere la validità del programma che, come già accaduto nel passaggio dall'Olanda alla Germania, quindi all'Austria e di recente alla Spagna, si dimostra un format di successo, potenzialmente trasferibile anche in contesto italiano, tenuto naturalmente conto delle sue specificità (storia recente di immigrazione, caratteristiche del modello formativo, risorse finanziarie, ecc.).

Il programma, adeguatamente contestualizzato, potrebbe rappresentare una risposta innovativa – da realizzarsi con il coinvolgimento di scuola, enti pubblici e comunità locali – alla crescente richiesta di insegnamento delle lingue d'origine da parte delle comunità immigrate. Si tratta di un bisogno in genere molto sentito dalle famiglie nei confronti di figli sempre più spesso scolarizzati in Italia, che rischiano di perdere le competenze di base nella lingua d'origine, con il risultato, tra gli altri, di non poter accedere a quel patrimonio di saperi proprio della cultura di provenienza. Inoltre, nel contesto globalizzato del mondo moderno, una buona conoscenza di più lingue risulta essere un importante patrimonio a livello culturale, oltre che un valore aggiunto nel mondo del lavoro.

Infine, risultano particolarmente interessanti i materiali didattici prodotti per l'apprendimento di L1 e L2, così come le guide per la formazione di genitori, educatori e tutor dei gruppi-genitori. Una volta ripensati, rivisitati e adattati al nuovo contesto sociale e pedagogico-didattico, potranno essere utili strumenti di lavoro, oltre che stimolo per nuove prospettive e ulteriori sviluppi creativi.

3.2 A scuola con le mamme

Il plurilinguismo della famiglia immigrata come fattore di successo nei percorsi di costruzione identitaria e di scolarizzazione

*a cura di Marco Muzzana**

Introduzione e contestualizzazione

“A scuola con le mamme” è un progetto che la Fondazione Verga⁶⁵ ha avviato nel 2005, con il co-finanziamento del Comune di Milano (*fondi ex legge 40, e ex legge 285*) e della Fondazione Cariplo. L'azione progettuale, inizialmente rivolta alle mamme dei bambini stranieri che frequentavano la scuola primaria di via Mac Mahon (zona 9 di Milano), è partita dalla constatazione che molte delle donne straniere che accompagnano i figli a scuola non sanno l'italiano, a differenza dei loro bambini e dei loro mariti. Di conseguenza sono spesso escluse dalla vita scolastica e sociale, con gravi ricadute anche all'interno della vita familiare. Due gli obiettivi prioritari:

- insegnare la lingua italiana alle mamme di origine straniera, nel contesto della scuola pubblica, dove i loro figli crescono e studiano;
- proporre contemporaneamente elementi di alfabetizzazione sociale, sviluppando dinamiche di confronto e dialogo, per favorire un percorso di integrazione che coinvolga l'intero nucleo.

In base alla disponibilità di posti, si è sempre scelto di dare priorità alle mamme i cui bambini/ragazzi sono iscritti nella scuola che ospita il progetto e successivamente alle mamme con i figli inseriti nelle scuole di zona, o con bambini piccoli (*0-3 anni*). I bambini di questa ultima fascia d'età sono accolti in uno spazio loro dedicato, vicino alle aule dove le loro mamme seguono le lezioni.

Il progetto prevede anche l'offerta di laboratori di lingua madre per studenti dai 5 ai 13 anni. L'obiettivo è quello di valorizzare e sviluppare la conoscenza della lingua di origine come “strumento di pensiero e di apprendimento”, dando l'opportunità di ri-scoprire il proprio patrimonio linguistico-culturale e vivere con serenità l'essere “ponte” fra due culture. La sfida è complessa, si tratta anche di superare il senso di emarginazione culturale, reale o percepito, che può coinvolgere le famiglie di origine immigrata. Per tale motivo si è scelto di collocare l'offerta formativa nella scuola di zona e di sostenere i genitori nel “lavoro di mediazione educativa” fra più riferimenti valoriali e culturali.

In tutte le attività svolte una delle figure più rilevanti ed efficaci è quella della mediatrice.

* Formatore e consulente Fondazione Franco Verga (www.fondazioneverga.org).

⁶⁵ La Fondazione Franco Verga ringrazia tutti gli operatori e i volontari che hanno reso possibile la realizzazione del progetto. Un ringraziamento particolare alla storica, generosa e professionale équipe di coordinamento costituita da Ornella Bider, Carla Rolla, Eugenia Fantone, Fioretta Mandelli.

Il progetto, tutt'ora in atto, si è ampliato negli anni successivi ed ha visto la partecipazione di altri istituti della periferia milanese. Oltre alle scuole, in questi anni si è allargata la rete dei soggetti coinvolti nel progetto:

- Comune di Milano: Settore Servizi sociali per adulti – Ufficio Stranieri;
- Asl Dipartimento ASSI – Servizio Famiglia Infanzia Età Evolutiva;
- Associazione di volontari Mamme a scuola;
- Associazione La Tenda;
- Cooperativa Interculturando;
- Cooperativa Comunità del Giambellino;
- Cooperativa San Martino.

Prospetto di sintesi

Scuole (a. s. 2010-11)	Circoscrizione	Numero laboratori Italiano L2	Numero mamme iscritte	Spazio bimbi (0-3)	Numero laboratori di LM	Numero bambini iscritti	Lingue (madre) insegnate	Insegnanti L2	Insegnanti LM
Istituto Rinnovata	Zona 9	6	120	25	8	80	Arabo, cinese, spagnolo		8
Istituto Cadorna	Zona 7	3	65	20	2	26	Arabo		2
Istituto Narcisi	Zona 6	3	55	15					
Istituto Bodio	Zona 9	2	32	10					
Istituto Paravia	Zona 7	2	26						
Totale		16	298	70	10	106		15	10

Operatori: insegnanti italiano	15
Operatori: insegnanti LM	10
Volontari (impegnati come insegnanti, animatori dello spazio bimbi, funzioni di custodia, segreteria, ecc.)	50
Totale	75

Alla fine dello scorso anno scolastico sono stati rilasciati 250 certificati di frequenza, per un totale di 2500 ore di alfabetizzazione, delle quali 800 realizzate all'interno dei laboratori di lingua madre. Dal 2005 ad oggi sono stati rilasciati circa 20.000 attestati di frequenza.

Nazionalità prevalenti

<i>Principali nazionalità (ultima annualità)</i>	Egitto	60%
	Marocco	15%
	Perù	8%
	Bangladesh	7%
	Cina	6%
	Altre	4%

Valore e significatività del progetto

Il percorso progettuale è sostenuto dalla convinzione che il plurilinguismo della donna/madre immigrata possa facilitare il superamento delle difficoltà legate all'inserimento nel nuovo contesto, che il più delle volte comporta il distacco dai legami affettivi e sociali del paese d'origine e la stabilizzazione della famiglia in un mondo in cui tutto è nuovo: lingua, comportamenti sociali, sistema educativo.

Le donne che frequentano i nostri corsi (migrate da sole, o più spesso, a seguito del marito), si trovano a dover affrontare le problematiche legate alla migrazione nel nuovo paese e insieme le responsabilità della cura dei figli. La difficoltà della lingua e le differenze culturali rendono più complesso, in questi casi, il percorso di autonomia delle donne all'interno del nuovo contesto. La maternità espone a situazioni di ulteriore isolamento legate alla cura dei bambini, spingendo le donne in una sorta di regressione, in cui sembrano almeno temporaneamente smarrire ruoli e competenze acquisite nel paese di origine, in una quasi totale dipendenza dal proprio partner. L'inserimento dei figli nelle strutture della prima infanzia e scolastiche permette da un lato l'instaurarsi di nuove relazioni (con educatrici, insegnanti e altre mamme), ma dall'altra espone a nuove difficoltà, legate, ad esempio, all'affiancamento dei propri figli nell'esecuzione dei compiti o nella comprensione più ampia dell'organizzazione scolastica e delle sue regole. L'apprendimento della lingua costituisce pertanto la via privilegiata per percorsi di autonomia e di consapevolezza del proprio ruolo e della propria individualità: la conoscenza dell'Italiano permette di stringere relazioni, di comprendere richieste, di domandare, di sostenere i propri figli, di trovare lavoro, di partecipare alla vita sociale. Le donne, e in particolare le madri, assumono quotidianamente il ruolo di mediatrici fra un "dentro" privato e un "fuori" pubblico: a loro infatti è affidato sia il compito di trasmissione dei valori legati ai ruoli, alle differenze di genere e generazionali, sia l'accompagnamento nel nuovo contesto di inserimento. Pertanto diventa fondamentale supportare il percorso di apprendimento linguistico e il trasferimento delle competenze dalla lingua madre alla lingua seconda, oltre a offrire spazi di riconoscimento e di ascolto, in cui possano emergere emozioni, paure e fatiche legate al passaggio da un paese all'altro.

Tra le iniziative proposte nell'ambito del progetto, vi è anche una programmazione di incontri a cadenza mensile rivolti ai genitori degli studenti, condotti da animatori specializzati nella gestione di gruppi multietnici e delle dinamiche interculturali insieme a mediatori socio-culturali. Questi incontri dovrebbero consentire di:

- comprendere meglio le difficoltà e le potenzialità del percorso di scolarizzazione dei propri figli;

- acquisire maggiori elementi di consapevolezza rispetto al contesto scolastico e socio-economico generale;
- elaborare delle strategie di interazione e coinvolgimento più efficaci con l'istituzione scolastica;
- raccogliere e valorizzare le differenti istanze delle famiglie;
- favorire la conoscenza e l'incontro tra persone portatrici di culture differenti.

Aree di progetto: finalità, obiettivi specifici e approccio metodologico

Il progetto si articola in diverse azioni:

- **Insegnamento della lingua italiana per le mamme:** non solo grammatica, ma conoscenza della società e della cultura italiana, per favorire l'integrazione e la comprensione reciproca.

A - CORSI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA PER LE MAMME

- *Individuazione dei livelli di competenza linguistica in entrata e in uscita;*
- *lavoro a piccoli gruppi di livello omogeneo di conoscenza dell'Italiano;*
- *utilizzo di materiale specifico, predisposto in particolare per donne immigrate;*
- *attenzione ai percorsi individuali;*
- *proposta di tematiche di interesse delle utenti;*
- *alternarsi di attività condotte con modalità diverse (grammaticali, ludiche, espressive);*
- *coinvolgimento delle donne nell'attività didattica attraverso la valorizzazione della storia personale e della cultura d'origine;*
- *organizzazione di uscite sul territorio;*
- *proposta di laboratori.*

Con il livello avanzato: approfondimento linguistico/confronto interculturale su temi diversi: scuola, sanità, servizi, leggi, mondo del lavoro, conoscere la città...; formazione-abitudine alla "mediazione culturale" per poter fare da "ponte" con altre mamme straniere.

- **Spazio bimbi:** è lo spazio per i bambini da 0 ai 3 anni. Vuol essere un luogo di accoglienza e di osservazione del bambino e del suo rapporto con la mamma. Si avvale del monitoraggio e della supervisione di una neuropsichiatra e di una psicoanalista infantile.

B - SPAZIO GIOCHI PER I BIMBI PICCOLI (0-3 anni) A SEGUITO DELLE MAMME CON PRESENZA DI UNA SUPERVISIONE ESPERTA (neuropsichiatra infantile)

- *Accompagnamento al primo distacco dalla madre;*
- *avvio a un bilinguismo "sereno" e "corretto" attraverso l'approccio ludico e l'azione;*
- *avvio alla socializzazione in ambiente italiano (regole, modo di porsi, di comunicare);*
- *osservazione precoce di disagi/prevenzione.*

- **Insegnamento della lingua madre:** ai bambini di origine straniera viene offerta la possibilità di avere lezioni della propria lingua, per mantenere i legami con la propria cultura di origine.

C - CORSI DI LINGUA “MADRE” PER I BIMBI/RAGAZZI (5-13 anni)

Corsi annuali di due ore settimanali con insegnanti di lingua madre. Articolazione in classi di livello, con attività di sviluppo e mantenimento della competenza linguistica.

Coinvolgimento dei genitori in fase di monitoraggio e verifica del percorso.

Le specificità del progetto “A scuola con le mamme”, sono frutto di almeno dieci anni di sperimentazione, dai primi tentativi di gruppi di volontari alle forme più strutturate di oggi. Tali specificità, insieme agli elementi di forza, si possono sintetizzare nei seguenti punti:

- l'importanza della collocazione del servizio in **contesto scolastico**: la scelta non è stata casuale e l'evoluzione attuale dell'intervento è stata resa possibile proprio per il contesto nel quale è maturata. Essere a scuola, lavorare a stretto contatto con i suoi operatori, coinvolgerla e contaminarla con la presenza di donne e bambini di origine straniera è sicuramente un valore aggiunto del nostro percorso e una risorsa per facilitare il processo di integrazione sociale;
- la **supervisione e il monitoraggio** degli interventi: la complessità delle variabili in gioco nel lavoro con le donne e con i bambini così piccoli, ha reso necessario il ricorso alla consulenza permanente di una neuropsichiatra infantile, di un'esperta in processi di alfabetizzazione e la consulenza di Terre Nuove, Associazione specializzata in etnopsichiatria;
- la **formazione continua** degli operatori e dei volontari: non sarebbe possibile rispondere ai bisogni sempre in mutamento delle nostre utenti se non ci ponessimo continuamente in discussione, tentando di affinare i nostri strumenti e il nostro approccio;
- l'impiego dei **mediatori culturali**: risorsa fondamentale nell'affrontare dimensioni del vivere che spesso richiedono l'utilizzo della lingua d'origine per essere espresse a pieno da parte delle nostre utenti, ma anche per interpretare al meglio comportamenti e abitudini spesso distanti dalle nostre;
- l'elaborazione di **protocolli di intervento** mirati: negli anni abbiamo messo a punto strumenti di lettura e controllo originali proprio per la specificità del nostro approccio e per affrontare le sfide alle quali la gestione del servizio ci poneva di fronte;
- la valutazione dell'**Università Bicocca**: all'interno del nostro percorso di crescita, è stato fondamentale l'apporto dell'Università per misurare, attraverso una ricerca qualitativa, l'efficacia delle attività proposte nel medio-lungo periodo, volte a sostenere e facilitare il percorso di scolarizzazione dei minori di origine straniera e la qualità dell'inserimento sociale delle loro famiglie;

- il **coinvolgimento delle donne straniere** in attività di sensibilizzazione all'interno della scuola e nel quartiere: questo è stato un passaggio fondamentale per dare coerenza all'intenzione sempre dichiarata di rendere le donne protagoniste e partecipi al processo di integrazione sociale, valorizzando e rendendo risorsa collettiva le loro appartenenze culturali d'origine e le loro competenze sociali;
- il proficuo **rapporto tra educatori e volontari**: molte delle volontarie nei nostri servizi sono esse stesse abitanti del quartiere, tale elemento permette un maggior radicamento del servizio all'interno del contesto, favorendo relazioni anche al di fuori della scuola e contribuendo effettivamente, oltre che simbolicamente, al processo di integrazione sociale;
- il **confronto con altre realtà** del Terzo Settore e il supporto dell'Amministrazione comunale.

Valutazione

La valutazione è fortemente mirata a supportare i processi decisionali previsti dal progetto. In particolare quelli inerenti l'asse principale di lavoro: con i bambini, le mamme e gli operatori del servizio. Fin dall'inizio della nostra esperienza abbiamo definito la costituzione di un nucleo di valutazione: operatori e decisori che divengono l'interfaccia del valutatore (talvolta anche esterno). La prima fase di lavoro porta di solito a definire con più precisione e condivisione il percorso e gli scopi del processo di valutazione.

In tal senso, si struttura un piano di attività, definendone strumenti e metodologie. In particolare, possono essere proposti strumenti di raccolta delle percezioni esperte (focus group, interviste in profondità, questionari, ecc.) sia metodologie di raccolta di dati oggettivi (*presenze, incontri, azioni realizzate, persone contattate, ecc.*). Il lavoro di sintesi è condotto in stretta collaborazione con il nucleo di valutazione e, più in generale, con gli operatori e i decisori del progetto. Si individuano, previsti e calendarizzati nel piano di valutazione, alcuni momenti di riflessione sui dati raccolti a ridosso di "momenti chiave". I momenti di riflessione in gruppo hanno lo scopo di favorire processi di significazione dei dati raccolti. Le ipotesi più verosimili guidano quindi il processo decisionale relativo al progetto. In uscita dal progetto si realizzano uno o più incontri volti a riconsiderare l'intero processo realizzato, per trarne indicazioni di trasferibilità in altri contesti. Il risultato concreto di questa operazione è la scrittura di un rapporto di progetto costituito da alcune riflessioni di sintesi, che analizzano il lavoro svolto e forniscono alcune linee guida.

Esiti

Si registrano in particolare:

- un sempre crescente coinvolgimento da parte delle partecipanti, dimostrato anche dall'aumento costante (*se non esponenziale*) delle richieste di iscrizione;
- una maggiore sensibilità e propensione all'impegno sociale all'interno del gruppo di donne, frequenti e significativi segnali di emancipazione, con avvisi di percorsi di inserimento professionale;

- un esito inaspettato riguarda sicuramente la ricaduta positiva del coinvolgimento degli insegnanti di lingua madre. La selezione dei docenti ha coinvolto, oltre che figure già professionalmente inquadrare in tale ruolo, anche un numero considerevole di donne che avevano maturato competenze di insegnamento e di tipo pedagogico nel loro paese, ma che in Italia non erano state in grado di valorizzare in termini di impiego e di opportunità di crescita personale. L'accompagnamento formativo e il tutoring offerto alle insegnanti dall'Associazione oltre che da risorse esterne (in particolare la Fondazione Ismu), ha permesso a tali operatori di sviluppare la loro professionalità e di ottenere gratificazioni e riconoscimenti anche al di fuori del progetto, in taluni casi trasformando tale attività nel principale impegno lavorativo.

Infine ci pare interessante riportare le conclusioni della ricerca-valutazione sul progetto "A scuola con le mamme" realizzata nel 2009 dalle professoresse Anna Rezzara e Stefania Ulivieri Stiozzi, dell'Università degli Studi Milano-Bicocca.

LE RISORSE EMERSE

Il Servizio "A scuola con le mamme" si è mostrato agli occhi dei ricercatori come un servizio in evoluzione che sta maturando un'esperienza di lavoro sul campo di originale valore pedagogico. In particolare la qualità pedagogica delle sue azioni è rilevabile a partire da:

- *un'attenzione mirata e individualizzata ai bisogni delle famiglie extracomunitarie che afferiscono al Servizio e che si trovano ancora in una fase iniziale del loro processo di integrazione e che trovano nell'articolazione spazio-temporale del servizio un primo punto fermo capace di sostenerle nel loro processo di inserimento. Punto di forza di questo intervento è l'azione di consulenza informale che viene svolta con le madri e che permette una doppia crescita, delle madri e degli operatori verso una pratica realmente connotata in senso interculturale, capace di sospendere risposte pre-codificate per attingere ad un sapere vivo maturato nel corso di un'esperienza dialogata e soggetta a momenti di riflessione condivisa;*
- *la capacità di aver dato vita a uno spazio di pratiche educative rivolto a bambini in età precoce che oltre a sostenere i minori nel processo di socializzazione e di integrazione attraverso un primo accesso regolamentato ad uno spazio di vita comunitaria, è in grado di lavorare in senso preventivo per osservare, monitorare e fornire risposte adeguate ad eventuali disagi che possono insorgere in questa prima fase dello sviluppo infantile;*
- *la capacità di porsi come una comunità di pratiche interna alla scuola in grado, attraverso la messa a punto di rituali di vita comunitaria, di permettere a queste famiglie di trovare un proprio ruolo di interlocutori attivi nel rapporto con l'istituzione-scuola favorendo la nascita di una cultura che non si limita alla trasmissione dei saperi e delle norme, ma che nasce da una cultura della partecipazione reale;*
- *la capacità di avere dei team di lavoro aperti alla problematizzazione dell'esperienza, capaci di integrare competenze professionali e saperi formativi differenti per mettere in piedi percorsi di riflessione in itinere e capaci di rivedere le proprie pratiche a partire dalle sollecitazioni che ogni famiglia e/o minore porta con sé.*

LE CRITICITÀ EMERSE

Gli elementi di criticità paiono connessi ai nodi di un'evoluzione del servizio che ha una storia ancora giovane e soggetta a trasformazioni anche molto intense essendo un servizio che ha visto aumentare in modo esponenziale il numero dei suoi utenti e che sta anche aprendosi a nuove esperienze in altre scuole e che vive in presa diretta le turbolenze che qualsiasi servizio sperimentale vive dal momento della sua nascita a quello più tardivo di un suo consolidamento e di una sua visibilità riconosciuta.

In particolare sembra che le aree di debolezza concernano il dialogo con le scuole ospitanti e la possibilità di diventare nodi di una rete in grado di permettere il potenziamento delle azioni svolte dal servizio e di vederne le ricadute sugli operatori della scuola d'infanzia e sulla popolazione di famiglie extracomunitarie che costituisce la maggioranza dell'utenza di queste scuole:

In particolare dalle analisi condotte emerge che:

- *La scuola ospita il servizio fornendo locali e risorse per il suo funzionamento ma più lento è il processo che porta gli operatori a comprendere le potenzialità pedagogiche del servizio e il suo valore di porta di ingresso al processo di integrazione delle famiglie extracomunitarie nella scuola;*
- *La scuola non promuove ancora in modo efficace e continuativo il servizio e l'informazione alle famiglie avviene ancora, per lo più attraverso il passa-parola tra le mamme, piuttosto che attraverso i canali di diffusione formali*
- *Il servizio "A scuola con le mamme" è conosciuto ancora superficialmente dalle insegnanti della scuola per l'infanzia che ne hanno un'idea ancora imprecisa e che lo vivono prevalentemente come un servizio di volontariato interno alla scuola, come un mondo a se stante, pur avvertendo che il servizio ha notevolmente arricchito le famiglie straniere di risorse, soprattutto linguistiche e che i bambini provenienti dall'esperienza dello Spazio Bimbi hanno una buona capacità di integrarsi nel contesto della scuola d'infanzia.*

Trasferibilità del progetto

La continuità è una delle sfide aperte di questo progetto, alla quale si vuole far fronte soprattutto attraverso il forte coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, anche nella prospettiva di rendere strutturali parte delle azioni sperimentate. A questo si aggiunge il mettersi in rete con le differenti agenzie socio-educative del territorio, e la valorizzazione del volontariato e delle reti di mutuo aiuto esistenti o promuovibili tra famiglie autoctone e immigrate.

La riproducibilità – una delle finalità centrali del progetto – è legata al puntuale e rigoroso monitoraggio delle azioni intraprese (anche per garantire un più alto livello di attendibilità dei risultati ottenuti), all'accompagnamento e alla formazione delle differenti figure professionali (soprattutto nella prospettiva di creazione di un'équipe di lavoro multietnica e multidisciplinare stabile, attivabile appunto anche in altri contesti), all'integrazione di un lavoro di ricerca funzionale alla diffusione dei risultati e alla ricaduta, in fase di progettazione, di futuri sviluppi del presente modello d'intervento.

Il progetto "A scuola con le mamme", sperimentato con successo, ha dimostrato di essere un'esperienza trasferibile, ma il suo futuro è incerto, data la precarietà dei finanziamenti. Ha bisogno di uscire dalla fase, ampiamente superata, della sperimentazione, per diventare un servizio a tutti gli effetti che, vista la complessità degli obiettivi prefissati, possa contare su un intervento economico certo e continuativo.

3.3 Uno strumento di rilevazione dei progetti di insegnamento della lingua d'origine

a cura di Antonio Cuciniello

Il questionario “Rilevazione dei progetti di insegnamento della lingua d'origine”, pensato come possibile strumento utile per avviare la mappatura di iniziative di insegnamento di LM, è stato testato nell'ambito del Terzo Settore nel corso del 2010⁶⁶. Questo stesso strumento, parzialmente modificato, è stato utilizzato nel 2011 in una ricerca promossa dalla Fondazione Ismu e dall'Ufficio Scolastico per la Lombardia, che ha visto il coinvolgimento di tutte le scuole della Regione.

Ente/rete di Enti che attiva il corso (specificare)	☐ Scuola..... Iniziativa inserita nel POF ☐ Sì ☐ No ☐ USR ☐ USP ☐ Cooperativa ☐ Agenzia del tempo libero ☐ Ente no profit ☐ Fondazione ☐ Ente privato ☐ Università ☐ Associazione etnica ☐ Altro..... Denominazione..... Indirizzo..... Comune..... Telefono/cell. e-mail.....
Finanziamento (specificare)	☐ Pubblico..... ☐ Privato ☐ ente..... ☐ a carico delle famiglie ☐ totalmente ☐ parzialmente
Coinvolgimento Ambasciata/Consolato (specificare)	☐ Sì..... ☐ co-promotore ☐ co-finanziatore ☐ patrocinio ☐ No
Lingua (si richiede di compilare una scheda per ogni lingua)	
Nome del progetto (se esistente)/corso	
Allega il progetto (specificare)	☐ Sì ☐ No ☐ solo cartaceo ☐ presente on line.....
Tipologia dell'iniziativa	☐ Annuale ☐ Pluriennale ☐ Altro.....
Anno di attivazione del progetto/corso	
Responsabile del progetto/corso	

⁶⁶ I risultati di questa indagine sono disponibili sul sito della Fondazione Ismu all'indirizzo <http://www.ismu.org/index.php?page=97>.

Città (specificare)	☐ Milano ☐ Provincia (Mi)
Sede del progetto/corso (specificare)	Indirizzo..... Telefono/cell.
Sede gratuita	☐ Sì ☐ No
Insegnante/i	☐ Madrelingua residente ☐ Madrelingua inviato dal paese d'origine (es. patto bilaterale con Stato Italiano, ecc.) ☐ Non madrelingua
Insegnante/i volontario/i	☐ Sì ☐ No
Modalità di selezione degli insegnanti (specificare i criteri)	☐ CV ☐ Colloquio ☐ Altro.....
Formazione degli insegnanti (specificare)	☐ Sì ☐ in Italia ☐ nel Paese d'origine ☐ in entrambi ☐ No
Fascia di età dei destinatari	☐ Materna ☐ Primaria ☐ Secondaria I° grado ☐ Secondaria II° grado ☐ Adulti
Fascia prevalente	☐ Materna ☐ Primaria ☐ Secondaria I° grado ☐ Secondaria II° grado ☐ Adulti
Tipologia dei destinatari	☐ Madrelingua ☐ alfabetizzati in Lingua d'origine ☐ nel Paese d'origine ☐ in Italia ☐ non alfabetizzati in Lingua d'origine ☐ Tutti (italiani, stranieri madrelingua e non)
Tipologia prevalente	☐ Madrelingua ☐ alfabetizzati in Lingua d'origine ☐ nel Paese d'origine ☐ in Italia ☐ non alfabetizzati in Lingua d'origine ☐ Tutti (italiani, stranieri madrelingua e non)
Numero/media dei partecipanti per anno (specificare)	
Numero dei gruppi	
Gruppo/i omogeneo/i per età	☐ Sì ☐ No
Gruppo/i omogeneo/i per livello	☐ Sì ☐ No
Test d'ingresso	☐ Sì ☐ No

Durata del corso (indicare i mesi da...a...)	
Lezione/i a settimana	☐ 1 volta ☐ 2 volte ☐ Altro..... ☐ giorno/i feriale/i ☐ sabato ☐ domenica
Orario	☐ Scolastico (se rivolto a studenti) ☐ Extrascolastico (se rivolto a studenti) ☐ Antimeridiano ☐ Pomeridiano ☐ Serale
Monte ore settimanale	
Monte ore totale	
Strumenti per la didattica	☐ Materiale grigio ☐ già in uso ☐ elaborato dagli insegnanti ☐ Testi provenienti dai paesi d'origine ☐ Supporti multimediali ☐ Altro.....
Modalità di valutazione secondo gli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (livelli QCER A1-A2; B1-B2; C1-C2)	☐ Sì ☐ No
Comunicazione insegnanti/genitori	☐ Sì ☐ colloquio individuale ☐ programmato ☐ casuale ☐ riunione con intero gruppo dei genitori ☐ No
Consegna di un attestato finale	☐ Sì ☐ con vincolo di percentuale presenza (specificare)..... ☐ No
Corso di italiano per adulti	☐ Sì ☐ No

Scaffale plurilingue

A cura di Erica Colussi*

La raccolta di materiali bibliografici e sitografici presentata nello scaffale plurilingue vuole essere uno strumento aggiuntivo offerto agli operatori per accompagnare l'azione di valorizzazione della lingua e cultura d'origine in un'ottica interculturale. Si è scelto di specificare per ogni pubblicazione le lingue di riferimento per facilitarne la selezione e la scelta in funzione del plurilinguismo di contesto.

Le sezioni "Orientarsi nella scuola" e "Orientarsi nella città e nei servizi" presentano un'eterogeneità di documenti plurilingue che possono supportare la comunicazione tra operatori/docenti e utenti di origine straniera, sia adulti che ragazzi, e favorire un percorso di autonomia nell'accesso ai servizi del territorio.

Fiabe, racconti, filastrocche ...

AA.VV., *Il castello degli spiriti. Racconto trilingue italiano-portoghese-arabo*, L'Harmattan, Torino, 2001. (italiano, portoghese, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5951⁶⁷.

AA.VV., *La regina delle acque. Itinerario simbolico nell'Europa orientale e balcanica*, Lodi per Mostar Onlus, Lodi, 2000. (italiano, albanese, bosniaco, moldavo).

Albano M. (a cura di), *Giamil e Giamila. Fiabe e canti dal mondo arabo*, Sinnos, Roma, 2005. (italiano, arabo).

Aluan O., Ibba A., *Oltre l'orizzonte*, Fatastrac, Firenze, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5960.

Alunni della Scuola Elementare J. Prévert di Boissy-Saint-Léger (Francia), *Il Castello degli spiriti*, L'Harmattan Italia, Torino, 2001. (italiano, francese).

Ammendola C.S., *Lei, che sono io*, Sinnos, Roma, 2005. (italiano, spagnolo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6054.

Anteas (a cura di), *Nonno, raccontami una storia... che io illustrerò*, Tipografia sociale, Monza, 2006. (italiano, francese).

Assessorato provinciale alle politiche sociali e sanitarie, Comune di Felonica, *Raccontaci*, Felonica, 2009. (serbo, croato, filippino, ceco, rumeno, algerino, croato, sloveno e polacco).

Associazione Terra Mia, Comune di Ravenna, Casa delle Culture (a cura di), *Una fiaba molto amata... Cappuccetto Rosso*, Associazione Terra Mia, Artestampa di Ravenna, Ravenna, 2006. (italiano, albanese, arabo, bulgaro, filippino, francese, inglese, polacco, rumeno, serbo, spagnolo, tedesco, ungherese, russo, cinese) Cedoc Ismu: segnatura L2/6845.

Attia Atta K., *La camicia di Giuha*, E.M.I. Coop. Sermis, Bologna, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/2588-1.

Aziz F., Russo P. (a cura di), *Fiabe sotto le stelle*, Regione Toscana, Dipartimento del Diritto alla Salute e delle Politiche di Solidarietà, Biblioteca di Pace, Firenze, 1999. (italiano, arabo, cinese, spagnolo, somalo, curdo, wolof) Cedoc Ismu: segnatura RAG/4383.

Aziz F., *Kurdistan le antiche città tra le montagne*, Sinnos, Roma, 2005. (italiano, curdo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7163.

Aziz F., *Chiudi gli occhi*, Sinnos, Roma, 2008. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6665.

Bekkar A., *I muri di Casablanca*, Sinnos, Roma, 2000 (italiano, arabo).

Belamri R. (a cura di), *L'ane de djeha*, L'Harmattan Italia, Torino, 1991. (italiano, arabo).

Bellagamba E. R., *Al mio paese ...*, Jaca Book, Milano, 2003. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5959.

Bencivenni B., Clark P. (a cura di), *O libro da selva. Il libro della foresta*, Sinnos, Roma, 1999. (italiano, portoghese).

* Collaboratrice Fondazione Ismu, Settore Educazione.

⁶⁷ Tutti i testi con la presente segnatura sono reperibili presso in Centro Documentazione della Fondazione Ismu (Cedoc), via Galvani 16, Milano. www.ismu.org.

- Benevelli D. (a cura di), *Il tesoro invisibile. Favole, fiabe e racconti di 15 paesi*, EMI, Bologna, 2003. (italiano, albanese, tedesco, arabo, cinese, spagnolo, lituano, polacco, romeno, ungherese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5963.
- Bimbi B., Conti B., *Era il tempo delle battaglie*, in *L'arte racconta 5*, Lugarno, Firenze, 2005. (italiano, inglese).
- Bossi A., Baldi B., *Gli orecchini della madre*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2008. (italiano, albanese, inglese, bulgaro, spagnolo).
- Bossi A., Carone L., Facchinetti F., Linzalone A., *Una notte all'oasi...*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2010. (italiano, francese, spagnolo).
- Boubeker H., *Itouma et la forêt trahie*, L'Harmattan, Paris 1993. (francese, arabo) Cedoc Ismu: segnatura L1/ARAB/RAG/5831.
- Bresner L., *Un sogno per tutte le notti*, Motta Junior, Milano, 2000. (italiano, cinese).
- Carrer C., *Giufà*, Sinnos, Roma, 2004. (italiano, siciliano, arabo, turco).
- Centro Come, Cooperativa Farsi Prossimo (a cura di), *Colorin Colorando... i genitori stranieri raccontano fiabe*, Centro Come, Milano, 2011. (arabo, wolof, cinese, spagnolo, portoghese, inglese, albanese, polacco, rumeno, ucraino, urdu, italiano).
- Centro Documentazioni Analisi per l'infanzia, l'adolescenza e i giovani-ARS Marche (a cura di), *Raccontami una fiaba. Progetto sulla narrazione interculturale promossa dalla Regione Marche*, Centro Documentazioni Analisi per l'infanzia, l'adolescenza e i giovani-ARS Marche, Fano, 2005. (italiano, arabo, rumeno, ungherese, Hindi, albanese, spagnolo, francese, polacco, russo, inglese).
- Chiaromonte Z. (a cura di), *Noi veniamo dall'Albania*, Synnos, Roma, 1992. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/1232.
- Ciari M. (a cura di), *Le storie di Giuhà*, L'Harmattan, Torino, 2005. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5961.
- Cissé M., *Il gobbo e il ninki-nanka*, L'Harmattan Italia, Torino, 2001. (italiano, wolof).
- Clarke R., *Tanti pipistrelli! Lots of Bats!*, Sinnos, Roma, 2003. (italiano, inglese).
- Cormio G., (a cura di), *Abbicci in tante lingue*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2003. (albanese, arabo, francese, inglese, somalo, spagnolo, italiano).
- Cormio G., Ferrara N., *Il sogno di Gianaziz*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2005. (italiano, somalo, rumeno, tigrino).
- Cormio G., Linzalone A., *Bintou parte per il mondo dei bianchi*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2005. (italiano, portoghese, francese, moore).
- Cormio G., Torre N., *L'ho trovata sulla spiaggia questa conchiglia rosa*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2006. (italiano, albanese).
- Cormio G., Renier M.G., *Bevo solo l'acqua che posso tenere nel palmo della mano*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2011. (italiano, francese, tfinagh-tuateg).
- Croci L., Centro Come (a cura di), *In lingua madre. Testi di ragazze e ragazzi in L1*, Provincia di Milano, Assessorato all'Istruzione, Milano, 2007. (italiano, cinese, spagnolo, rumeno, arabo, albanese, moldavo, tamil, bengalese, tagalog).
- D'Alessandro D., *Nelson. The one-eyed King. Il re senza un occhio*, Sinnos, Roma, 2002. (italiano, inglese).
- de Perseval E., *Le bouvier et la tisserande*, L'Harmattan, Paris, 1992. (francese, cinese).
- de Lourdes J. M., *Racordai. Vengo da un'isola di Capo Verde*, Sinnos, Roma, 2002. (italiano, portoghese).
- Débordes J., *Il piccolo Chang e i cormorani*, L'Harmattan Italia, Torino, 1999. (italiano, cinese).
- El Mur S., *Gatto Drillo*, Jaca Book, Milano, 2002. (arabo, italiano) Cedoc Ismu: segnatura: RAG/5903.
- Enea S., knobl J., Pravato S., Quadrio D., Zocchi S., *I mille fili della seta. Fiabe dalla Cina*, EMI - Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2001. (italiano, cinese).
- Esahaq S., Omar S., Valetti R., *Il coccodrillo che prestò la lingua allo sciacallo e altre favole della Somalia*, L'Harmattan Italia, Torino, 1997. (italiano, somalo).
- Fatou M., *La fille du pharaon noir. Doomi firawna bu nuul bi Diagne*, Dakar, BLD, 2000. (francese, wolof).
- Favaro G. (a cura di), *Collana Storiesconfinare*, Carthusia Edizioni, Milano.
- Chi è il più forte? Una storia dalla Cambogia*, 2004. (italiano, khmer) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-8.
- Chi sposerà Kumba? Una storia dal Senegal*, 1999. (italiano, wolof) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-4.
- Gurnatalla e il gigante senza nome. Una storia dal Kurdistan iracheno*, 2005. (italiano, curdo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-11.
- Il cavallino e il fiume. Una storia dalla Cina*, 1999. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-5.
- Il gallo magico. Una storia dall'Albania*, 1999. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-1.
- Il leone e la lepre. Una storia dallo Sri Lanka*, 2005. (italiano, cingalese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-10.
- Il Ragno e il Gallo. Una storia dalla Sierra Leone*, 2005. (italiano, krio) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-12.
- Il sale e lo zucchero. Una storia dal Perù*, 2002. (italiano, spagnolo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-7.
- La coda della volpe. Una storia dall'Albania*, 2002. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-2.
- La zuppiera di Marzuk.. Una storia dall'Egitto*, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-6.

- L'albero incantato. Una storia dall'Afghanistan*, 2004. (italiano, dari) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826.
- L'isola dei sogni. Una storia dalle Filippine*, 1999. (italiano, tagalog) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-3.
- Piccoli topi e grandi elefanti*, 2010. (italiano, tamil).
- Voci del mondo in gioco. 6 storie narrate da ragazzi e ragazze di altri Paesi più un gioco per ricordare e raccontare nuove fiabe*, 2005. (italiano, albanese, arabo, rumeno) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826.
- Voci del mondo in gioco. Al lupo! Al lupo! Una storia dall'Italia*, 2005. (italiano, inglese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-A.
- Voci del mondo in gioco. Chi la fa l'aspetti. Una storia dal Marocco*, 2005. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-B.
- Voci del mondo in gioco. Il guerriero e il saggio. Una storia dall'Algeria*, 2005. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-D.
- Voci del mondo in gioco. Il piccolo e il gigante feroce. Una storia dall'Albania*, 2005. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-C.
- Voci del mondo in gioco. La capra e i tre capretti. Una storia dalla Romania*, 2005. (italiano, rumeno) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-E.
- Voci del mondo in gioco. Yasmin e le mele d'oro. Una storia rom*, 2005. (italiano, romanès) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3826-F.
- Favaro G., (a cura di), *Fiabe dalle Gambe lunghe. Raccolta illustrata di storie dal mondo per una buona notte*, Edizioni Carthusia, 2007. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: Segnatura RAG/6388.
- Favret H., Lerasle M., *All'ombra dell'olivo. Il Maghreb in 29 filastrocche*, A. Mondadori, Milano, 2002. (italiano, arabo).
- Ferrara N., Facchini V., *Perché?*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2003. (italiano, tigrino, arabo, albanese, spagnolo).
- Ferrara N., Cormio G., *Tutto schizzi di parole intorno*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2003. (italiano, greco, francese, arabo, israeliano).
- Ferrara N., Cormio G., *Ulivi*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2004. (italiano, inglese, arabo, albanese).
- Fulādmānd M., Rumi J., *Il Mercante e il Pappagallo*, Sinnos, Roma, 2006. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5804.
- Gaillot, R., *Momo Palestina*, Jaca Book, Milano, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5962.
- Gallo S. (a cura di), *Leoni, boa e galline faraone. 7 storie dal Congo*, Sinnos, Roma 2008. (italiano, lingala) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6670.
- Groszléziat (a cura di), *All'ombra del baobab. L'Africa nera in 30 filastrocche*, A. Mondadori, Milano, 2003. (wolof, bambara, peul, lingala, susu).
- Guarducci, M.L., *C'era una volta, in primavera*, in *L'arte racconta* 4, Lugarno, Firenze, 2003. (italiano, inglese).
- Habineza J. P., *La canzone delle mille colline. Akakaririmbo k'imisozi igihumbi*, Roma, Sinnos, 2007. (italiano – kinyarwanda-Rwanda) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7162.
- Hafnaoui C., *La Couronne. Conte tunisien*, Sidi Bou Said, Alyssa-Juniors-Poche, 2001. (francese, arabo) Cedoc Ismu: segnatura L1/ARAB/RAG/5829.
- Hamadi K. *Da dove viene il vento*, DVE Italia, Milano, 2002. (italiano, berbero).
- Hammad R., *Palestina nel cuore*, Sinnos; Roma, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura AG/5952.
- Hampâte Bâ A., *Petit bodiel*, Sinnos, Roma, 1998. (francese, italiano).
- Ibba A., Aluan O., *Oltre l'orizzonte*, Fatatrac, Firenze, 2002. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5960.
- Jakova S., *Donne, cacciatori e perfidi imbroglioni. Gra, gjahtare e dredharake te pabese*, Sinnos, Roma, 2006. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6663.
- Joire F., Darwiche J., *Le prince des genie*, L'Harmattan Italia, Torino, 1992. (francese, arabo).
- Kabà M., *Farafinà Tòdì. Fiabe e racconti africani della Repubblica di Guinea*, L'Harmattan Italia, Torino, 1996. (italiano, malinkè).
- Karoui S. A. (a cura di), *Le mariage de la Khanfoussa. Conte tunisien*, Sidi Bou Said, Alyssa-Editions-Juniors, 2000. (francese, arabo) Cedoc Ismu: segnatura L1/ARAB/RAG/5830.
- Karray R., *Un bastimento carico di indovinelli. Dalla tradizione tunisina*, Jaca Book, Milano, 2001. (italiano, arabo).
- Khemir E., Khemir N., *L'Alfabeto del deserto. Ventotto lettere, ventotto favole*, MC, Milano, 2001. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5777.
- Kobylanska A., *La mia isola*, Sinnos Editrice, Roma, 2003. (italiano, polacco).
- La Baracca-Testoni Ragazzi, *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, Edizioni Pendragon, Bologna, 2011. (27 lingue).
- Libertin A., *Diversi amici diversi*, Fatatrac, Firenze, 2002. (italiano, francese, inglese, cinese).
- Lodi M., Lanterio R., *Il mio libro bianco*, Sonda, Torino, 1990. (italiano, arabo).

- Lodi per Mostar Onlus (a cura di), *Notti di luce. Nuits de lumière*, Lodi per Mostar Onlus, Lodi, 1998. (italiano, francese).
- Lodi per Mostar Onlus (a cura di), *Grandezze dei piccoli. Madheshtite e te vegjelve*, Lodi per Mostar Onlus, Lodi, 1999. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/3989.
- Luca G., *Favole albanesi*, Editrice Nuovi Autori, Milano, 1999. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/4922.
- Luka G., *La sposa delle acque. Nusja e ujrave*, Vannini, Brescia, 2003. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5898.
- Luzzati E., Piumini R., *Il grande libro della costituzione italiana*, Sonda, Casale Monferrato, 2009. (italiano, albanese, arabo, cinese, ebraico, francese, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, tedesco)
- Marcé S.H., *Leone il generoso. Racconto curdo*, DVE Italia; Milano 2002. (italiano, curdo).
- Marigo M., Omodeo M., *Dieci piccoli amici. Due filastrocche per i laboratori bilingue*, Regione Toscana, COSPE, Firenze, 1996. (italiano, cinese).
- Mariotti M., *Dall'altra parte del libro*, Fatastrac, Firenze, 1982. (italiano, arabo).
- Massini F. (a cura di), *Gli otto immortali attraversano l'oceano*, EMI, Bologna, 2007. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7141.
- Mawandi N., *Le taureau fantastique-Yekk wu doy waar*, Dakar, BLD, 2003. (francese, wolof) .
- Mincer O. (a cura di), *Varsavia, viale di Gerusalemme 45*, Sinnos, Roma, 2007. (italiano, polacco) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7166.
- Morisseau-Leroy F., *Il torrente dei diavoli*, Sinnos, Roma, 1997. (italiano, creolo).
- Nascimento D., *Giocando con il samba*, Sinnos, Roma, 2002. (italiano, portoghese).
- Niemen A. (a cura di), *La casa con le ruote. O ker kun le penijà*, Sinnos, Roma, 2000. (italiano, romané) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6662.
- Ogniben M., Piovesan, M., Vettorel B., *In Cina non serve lavare piatti*, Sinnos, Roma, 2006. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6669 .
- Oliveira N., *Il colore della brace*, Sinnos, Roma, 1995. (italiano, portoghese).
- Ongini V., *Io sono filippino*, Sinnos, Roma, 2000. (italiano, tagalog).
- Pasquini R., (a cura di), *Giuha*, Edizioni del Calamo, Milano, 1998. (italiano, francese, tedesco, inglese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5605.
- Perez I.T., *Manila – Rome*, Sinnos, Roma, 2006. (italiano, tagalog) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7165.
- Porras S. P., *La gallina nera. Racconto gitano*, DVE Italia, Milano, 2002. (italiano, rumeno) Cedoc Ismu: segnatura RAG/4815.
- Probst P., Gallo S., BA Zigou, *Sotto il baobab. Ker'u Gut gi*, Sinnos editrice, Roma, 2008. (italiano, wolof) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6762.
- Reberg E., Boutrit S., *L'orco e la piccola fava*, L'Harmattan, Torino, 1997. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/5947.
- Sanna A., *Una casa, la mia casa/A home, my home*, Corraini Edizioni, Mantova, 2009.
- Scelgo I., *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Sinnos, Roma, 2003. (italiano, somalo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6072.
- Scuola primaria "Sandro Pertini" (a cura di), *Incantastorie. Racconti vicini e lontani di mamme, di nonne e di nonni illustrati da bambine e bambini della Scuola Primaria "Sandro Pertini"*, Scuola Primaria "Sandro Pertini", Vicenza, 2006. (italiano, senegalese, ecuadoregno, arabo, serbo, tunisino) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6178.
- Seproni S., Felloni N., *L'amico dei passerotti*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2010. (italiano, inglese, serbo-croato, spagnolo, francese).
- Puglielli A. (a cura di), *Sheekooyiin, Favole somale raccolte da A. Cartan Xaange*, L'Harmattan Italia, Torino, 1998. (italiano, inglese, somalo)
- Sibhatu R., *Aulò-Canto poesia dell'Eritrea*, Sinnos, Roma, 1993. (italiano, tigrino) Cedoc Ismu: segnatura RAG/2114.
- Slynek A., *Terra di confine*, Sinnos, Roma, 2001. (italiano, russo).
- Spadaro R. (a cura di), *Tutti a scuola! Sa andu skuola! Krool a skola!*, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano, 2009. (italiano, rom e sinti).
- Speciale A. (a cura di), *Ma come parli?*, Il Castoro, Associazione Culturale Nautilus, Milano, 2008. (francese, arabo, spagnolo, rumeno, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6664.
- Stoppa A., *Chi perde è un'acciuga*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2007. (italiano, bulgaro, inglese, spagnolo).
- Strugar N., *La cesta del principe. Favole popolari di Serbia e Montenegro*, EMI, Bologna, 2006. (italiano, serbo) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6089.
- Sulce M., *Orme sul mare. Gjurmë mbi det*, Roma, Sinnos, 2006. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7164.
- Tintus E., *Di tutti i colori*, Sinnos, Roma, 2002. (italiano, inglese, francese, greco).

- Tomescu D. (a cura di), *Intorno al fuoco. În jurul focului*, Sinnos, Roma, 2003. (italiano, rumeno) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6548.
- Topelius Z., *Il Tonttu del Castello di Turku*, Sinnos, Roma, 1999. (italiano, finlandese, svedese).
- Torre N., Ferrante C., *Domani arriverà mia nonna*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2006. (italiano, svedese, spagnolo, francese, inglese).
- Torre N., Ferrara N., Cormio G., *Il destino è scritto nelle stelle*, edizioni La Biblioteca di Tolbà, Matera, 2007. (italiano, serbo-croato, cinese).
- Toumanian H., *Il fiore del paradiso. Racconto armeno*, DVE Italia, Milano, 2002. (italiano, armeno).
- Touré K., *Les Jumeaux de Diyakunda*, Falia editions Enfants, Dakar, 2002. (francese, wolof).
- UCODEP (a cura di), *Il vulcano innamorato ed altre storie: racconti dal popolo Kichwa dell'Ecuador*, Sinnos Editrice, Roma, 2006. (italiano, tedesco) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6018.
- Ufficio di coordinamento pedagogico generale. Dipartimento Istruzione-Provincia autonoma Trento, (a cura di), *Storie straniere 2*, Provincia autonoma di Trento, Trento, 2010. (italiano, polacco, tedesco, bosniaco, cinese, portoghese, macedone).
- Vietti F. (a cura di), *In MadreLingua. Poesie e racconti del mondo in Italia*, Michele Di Salvo Editore, Torino, 2006. (italiano, arabo, farsi, kurdo, turco, ebraico, russo, albanese, croato, polacco, finlandese, ucraino, moldavo, greco, portoghese, francese, rumeno, hindi, cinese, inglese, tagalog, thailandese, tibetano, kriolo, wolof, spagnolo, inglese).
- Yang X. (a cura di), *La Cenerentola cinese. Fiabe della Cina antica e contemporanea*, Idest, Campi Bisenzio, 2003. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7178.
- Yang X. (a cura di), *Poesie e filastrocche cinesi*, Idest, Campi Bisenzio, 2003. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/7167.
- Yue J. (a cura di), *L'aquilone bianco*, Sinnos, Roma, 2004. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura RAG/6668.
- Zaccaria S. (a cura di), *Guarani – Kaiowà. La nostra storia*, Sinnos, Roma, 2002. (italiano, guarani – kaiowà).
- Zemouri A., Antonelli A., *Salim el Katami e altre fiabe berbere*, Sinnos, Roma 2006. (italiano, arabo).

Strumenti didattici

- AA.VV., *Kit di giochi linguistici da tavolo in italiano, cinese, albanese, arabo*, 2° ed. Vannini, Brescia, 2001. (italiano, cinese, albanese, arabo).
- Bellini G. (a cura di), *Lingue d'origine. Parole dell'incontro*, Comune di Firenze, 2006. (albanese, cinese, romanè, arabo).
- Cartei C., Pucci B., Santi E., *Vocabolario per immagini, Alfabetieri in 5 lingue* Vannini, Brescia, 2001 (italiano-cinese, italiano-arabo, italiano-albanese, italiano-romanè, italiano-urdu) Cedoc Ismu: segnatura L2/3609.
- Demarchi C., Papa N., *Raccontafiaba. Percorsi di educazione interculturale*, Guerini e associati, Milano, 1997. (italiano, cinese, arabo, serbo-croato, spagnolo).
- Guardi J., Benchina H., *Scrivere arabo. Esercizi di scrittura, un gioco e un breve saggio per avvicinarsi all'alfabeto più bello del mondo*, A Oriente!, Milano, 2001, (italiano, arabo).
- Lapina E., (a cura di), *Dizionario multilingue di aritmetica, in Didattica delle scienze*, La Scuola, Brescia, 2005. (italiano, russo, arabo, cinese, albanese, romeno) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/6.
- Marigo M., Omodeo M., Song L., *Diecimila generazioni. Il lungo cammino della civiltà e della lingua cinesi*, COSPE, Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1996. (italiano, cinese).
- Marigo M., Marigo N., Omodeo M., Ruzz M. (a cura di), *Gioca e impara, corso bilingue italiano-arabo*, Vannini, Brescia, 2002 (italiano, arabo).
- Strozzi M., Bottazzi S. (a cura di), *Alfabeto del cibo*, COOP, Bologna, 1993. (italiano, inglese, arabo).
- Università degli studi di Napoli L'Orientale (a cura di), *La storia*, Luciano Editore, Napoli, 2007 (italiano, cinese).
- Università degli studi di Napoli L'Orientale (a cura di), *Quaderno d'italiano. Primi passi nella lingua italiana per alunni cinesi*, Luciano Editore, 2007. (italiano, cinese).
- Ventura G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato-lingua araba*, Emi, Bologna, 1998 (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura L2/3564-3.
- Ventura G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato-lingua serbo-croata*, Emi, Bologna, 1998 (italiano, serbo-croato) Cedoc Ismu: segnatura L2/3564.
- Ventura G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato-lingua cinese*, Emi, Bologna, 1998 (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura L2/3564-4.
- Ventura G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato-lingua albanese*, Emi, Bologna, 1998 (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura L2/3564-2.
- Ventura G., *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato-lingua urdu*, Emi, Bologna, 1998 (italiano,

urdu).

Orientarsi nella scuola

- Centro Come (a cura di), *Moduli di comunicazione alle famiglie e certificati d'iscrizione in lingua: hindi – inglese*, Centro Come, Provincia di Milano, Milano, 2003. (hindi, inglese). Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/1-4.
- Centro Come (a cura di), *Parole per accogliere. “Pronto soccorso” linguistico per comunicare con i bambini stranieri neo arrivati*. Centro Come, Milano, 2003. (italiano, inglese, francese, spagnolo, romeno, russo, albanese, filippino, cinese, arabo). www.centrocome.it. Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/2-9.
- Centro Come (a cura di), *Ai genitori stranieri. Come funziona la scuola media in Italia*, Centro Come, Provincia di Milano, Milano, 2006. (italiano, inglese, francese, spagnolo, romeno, russo, albanese, filippino, cinese, arabo). www.centrocome.it.
- Centro Come (a cura di), *Ai genitori stranieri. Come funziona la scuola elementare in Italia*, Centro Come, Provincia di Milano, Milano, 2006. (italiano, inglese, francese, spagnolo, romeno, russo, albanese, filippino, cinese, arabo). www.centrocome.it.
- Centro Come (a cura di), *Ai genitori stranieri. Come funziona la scuola superiore in Italia*, Centro Come, Provincia di Milano, Milano, 2010. (italiano, inglese, francese, spagnolo, romeno, russo, albanese, filippino, cinese, arabo). www.centrocome.it.
- Comune di Milano - Settore Servizi Sociali Per Adulti - Ufficio Stranieri, Settore Servizi Educativi - Educazione (a cura di), *Schede Asilo Nido*, Comune di Milano, Milano, 2003. (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, spagnolo, tagalog) Cedoc Ismu: segnatura FOR/2529-3.
- Comune di Milano - Settore Servizi Sociali Per Adulti - Ufficio Stranieri, Settore Servizi Educativi - Educazione (a cura di), *Schede Scuola Materna*, Milano, Comune di Milano, Milano, 2003. (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, spagnolo, tagalog) Cedoc Ismu: segnatura FOR/2529-2.
- Comune di Milano, Direzione Centrale e Servizi Sociosanitari, Direzione Centrale Educazione, Provveditorato agli Studi di Milano (a cura di), *Schede scuola-famiglia*, Comune di Milano, Provveditorato agli Studi di Milano, Milano. (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, spagnolo, portoghese, serbo e croato) Cedoc Ismu: segnatura FOR/2529.
- Comune di Milano, Direzione Centrale e Servizi Sociosanitari, Direzione Centrale Educazione, Provveditorato agli Studi di Milano (a cura di), *Schede sulla vaccinazione*, Comune di Milano, Provveditorato agli Studi di Milano, Milano. (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, spagnolo, portoghese, serbo e croato) Cedoc Ismu: segnatura FOR/2529-1.
- Comune di Roma, Cidi Roma (a cura di), *Una scuola per tante culture. Guida per le famiglie.*, Intermundia, Roma, 2000. (italiano, inglese, francese, spagnolo, rumeno, cinese, arabo, polacco).
- Fondazione Ismu, Comune di Milano (a cura di), *Genitori Insieme. Proposte per genitori italiani e stranieri nelle scuole dell'infanzia di Milano*, Fondazione ISMU, Comune di Milano, Milano, 2009. (inglese, arabo, italiano, albanese, cinese, spagnolo) Cedoc Ismu: segnatura FOR/f/1-14.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-albanese per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2000. (italiano, albanese) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-2.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-arabo per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2000. (italiano, arabo) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-1.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-cinese per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2000. (italiano, cinese) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-3.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-romané per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2000. (italiano, romané) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-4.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-romeno per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2000. (italiano, romeno) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-5.
- Formosa S., Omodeo M., *Questionario italiano-urdu per gli studenti*, Vannini, Cospe, Brescia 2004. (italiano, urdu) Cedoc Ismu: segnatura FOR/F/4-6.

Orientarsi nella città e nei servizi

- Ahmad S., Iuzzolini L., Petrovic N. (a cura di), *Guida pratica per i titolari di protezione internazionale. Istruzioni per l'uso dei servizi sul territorio*, SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), Roma 2003. (italiano, francese, amarico, farsi, arabo, inglese, russo, somalo, spagnolo, tigrino, turco)
- Bonalumi E., Formosa S., *Questionario - curriculum per stranieri*, COSPE, Firenze, 1999. (albanese, arabo, cinese, italiano, francese, rumeno, somalo)
- Calvanelli L., Malavolti, S. (a cura di), *Uso e normativa degli strumenti bancari*, COSPE, Firenze, 1999. (albanese, arabo, cinese, italiano).
- CGIL (a cura di), *Guide e informazioni utili. Lotta al lavoro nero, Guida fiscale per cittadini stranieri*,

- Lavorare in famiglia, Guida agli affitti, CGIL, 2006. *(italiano, inglese, spagnolo, francese, rumeno, cinese, arabo, ucraino)*.
- CGIL (a cura di), *Lavorare sicuri. Guida sugli infortuni da lavoro: cosa fare, a chi rivolgersi?*, Guida al lavoro sicuro, CGIL, 2006. *(italiano, inglese, spagnolo, francese, rumeno, cinese, arabo, ucraino)*
- Favati N., Malavolti, S. (a cura di), *Le fonti del diritto sul lavoro*, COSPE, Firenze, 1999. *(albanese, arabo, cinese, italiano)*.
- Fondazione Ismu, *Abitare in Lombardia*, Fondazione Ismu, Milano, 2009. *(italiano, albanese, arabo, cinese, francese, inglese, portoghese, rumeno, spagnolo, tagalog, ucraino)*. www.ismu.org/radici, Cedoc Ismu: segnatura CAT/ISMU/1-5.
- Ospedale di Alzano Lombardo, Unità Operativa di Ostetricia e Ginecologia (a cura di), *La mia gravidanza*, Società Lombarda di Ostetricia e Ginecologia, Bergamo, 2002. *(italiano, inglese, francese, spagnolo, arabo e albanese)*.
- Provincia di Mantova (a cura di), *Costituzione della Repubblica Italiana*, Comune di Mantova, Assessorato alle Politiche Sociali e Sanitarie, Mantova, 2008. Cedoc Ismu: segnatura RAG/7186.
- Provincia di Milano, Naga (a cura di), *Dove andare per ... Guida ai servizi di prima accoglienza per cittadini stranieri*, Press Point, Abbiategrasso, 2007. *(italiano, rumeno, arabo)*.
- Provincia di Modena, Comune di Modena, *Manuale di sicurezza stradale*, Provincia di Modena, Modena, 2006 *(italiano, inglese, francese, spagnolo, arabo)* www.provincia.modena.it/sociale.
- Provincia di Modena, Comune di Modena, Polizia municipale (a cura di), *Campagna guida sicura della provincia di Modena*, Provincia di Modena, Modena, 2006 *(italiano, inglese, francese, cinese, arabo)* www.provincia.modena.it/sociale.
- Provincia di Modena, *La costituzione italiana*, Provincia di Modena, Modena, 2006 *(italiano, inglese, francese, tedesco, russo, cinese, albanese, spagnolo, arabo)* www.provincia.modena.it/sociale.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (a cura di), *Gli stranieri e le straniere e il lavoro precario. Guida per l'orientamento ai diritti*, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2007. *(inglese, francese, spagnolo, albanese, serbo-croato, arabo, ucraino)*.
- Regione Umbria (a cura di), *Costituzione italiana. Principi fondamentali e parte prima, Diritti e doveri dei cittadini*, Studio Immigrazione, Viterbo, 2006. *(italiano, albanese, arabo, cinese, francese, inglese, russo, rumeno)* Cedoc Ismu: segnatura RAG/6179.
- Tidda S., Malavolti S. (a cura di), *Uso e normativa degli strumenti assicurativi*, COSPE, Firenze, 1999. *(albanese, arabo, cinese, italiano)*.

SITOGRAFIA

- www.arab.it/favole/giuha.htm: favole *(arabo-italiano)*.
- www.belarus-misc.org: cultura e attualità bielorusa *(inglese e bielorusso)*.
- www.bibliotecadibabele.org: piccolo database di fiabe plurilingue *(italiano, arabo, rumeno, albanese, lingue slave, russo, spagnolo, persi, hindi, francese)*.
- www.crocusproject.net: Giochi per imparare le lingue *(arabo, cinese, albanese, italiano, romeno, spagnolo, inglese, tedesco)*.
- www.ddrivioli.it/portospazibimbi/spazibimbi.htm: elenco di siti con giochi, quiz ed esercizi *(francese, inglese, spagnolo)*.
- www.france.catsfamily.net/main/jeuxenligne.html: giochi, quiz ed esercizi di matematica, storia e geografia, musica, scienze per la scuola primaria *(francese)*.
- www.inafrica.it: poesie, racconti, proverbi, arte, libri, cinema *(italiano, francese, inglese)*.
- www.infocina.net: testi, canzoni, filastrocche, glossari *(cinese, italiano)*.
- www.irre.toscana.it/italiano_12/materiali/materialidid.htm#inf: fiabe, materiale didattico scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado, educazione adulti, accoglienza *(albanese, arabo, cinese, rumeno, inglese, francese)*.
- www.ismu.org/start: materiali plurilingue sull'orientamento scolastico *(arabo, cinese, italiano)*.
- www.jeux.lulu.pagesperso-orange.fr: giochi on line *(francese)*.
- www.logoslibrary.eu: Biblioteca per bambini con fiabe in lingua madre da leggere e ascoltare *(italiano, giapponese, cinese, arabo, brasiliano, spagnolo, portoghese, russo, sud africano, inglese, francese, svedese, finlandese, norvegese)*.
- www.pravapis.org: informazioni sulla lingua bielorusa *(inglese e bielorusso)*.
- www.strarete.it/elementariold/fiabebiblio.htm: elenco libri plurilingue.
- www.unicef.org/magic/briefing/uncorc.html: Convenzione internazionale dei diritti dei bambini plurilingue *(albanese, arabo, bulgaro, croato, cinese, inglese, tedesco, francese, farsi, greco, hindi, giapponese, italiano, portoghese, russo e altre lingue)*.

Bibliografia di riferimento

a cura di Silvana Cantù e Antonio Cuciniello

- Aa.Vv., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Council of Europe, Università degli Studi di Milano, Milano, 2010.
- Balboni P. E., *Educazione bilingue*, Guerra-SOLEIL Edizioni, Perugia, 1999. Cedoc Ismu: segnatura L2/5252.
- Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Edizioni Guerra – Soleil, Perugia, 1999.
- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino, 2002, 2008 (nuova edizione). Cedoc Ismu: segnatura L2/4722.
- Barbini L., *O America! Eravamo giovani assieme*, in S. Papa, Scarpe fuori misura, Vita e Pensiero, Milano, 1997.
- Bedregal-Zaefferer G., *Madrelingua*, in *L'Europa delle culture*, Fondazione ISMU, Milano, 1996, pp.112.
- Berruto G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari, 1995.
- Brunello P., *La ricchezza linguistica di un territorio: una lettura dei dati*, in AA.VV., *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Guerra Edizioni, Perugia, 2010, pp.198.
- Cantù S., Cuciniello A., *Aperti Sesamo: un progetto sulla lingua e la cultura d'origine*, in Bargellini C., Ciciarelli E. (a cura di), *Islam a scuola esperienze e risorse*, Quaderni Ismu 2/2007, Fondazione Ismu, Milano, 2007.
- Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Castoldi M., *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma, 2005.
- Chini M., *I repertori linguistici*, in M. Chini (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Chini M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano, 2004. Cedoc Ismu: segnatura L2/5148.
- Colasanto M., Zanfrini L. (a cura di), *Famiglie sotto esame. Una ricerca sull'immigrazione italiana in Germania e l'esperienza scolastica delle nuove generazioni*, Edizione Vita e Pensiero, Milano, 2009. Cedoc Ismu: segnatura MIGR/6932.
- Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002. Cedoc Ismu: segnatura L2/5044.
- Council of Europe (a cura di), *Portfolio Europeo delle Lingue. Junior 9-15 anni*, M.I.U.R. – Ufficio Scolastico Regione Umbria, LANG Edizioni, Milano, 2003.
- Council of Europe (a cura di), *Portfolio Europeo delle Lingue. Per studenti e studentesse dagli 11 ai 15 anni*, M.I.U.R. – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano, 2004. Cedoc Ismu: segnatura L2/4758-2.
- Council of Europe (a cura di), *Portfolio Europeo delle Lingue. Per giovani e adulti (15+)*, M.I.U.R. – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano, 2004. Cedoc Ismu: segnatura L2/4758-1.
- Dal Negro S., Gueini F., *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne Editrice, Roma, 2007.
- De Marco A., Wetter M., *L'apprendimento di una prima lingua e di una seconda lingua*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma, 2000.
- De Mauro T., *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Editori Riuniti, Roma, 1980, 1991 (11ª edizione).
- De Mauro T., *Introduzione* in Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2011.
- Deridda J., *Il monolinguisimo dell'altro*, Cortina Editore, Milano, 2004. Cedoc Ismu: segnatura CUL/6268
- Freddi G., *Bilinguismo e biculturalismo*, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra edizioni, Perugia, 1999.
- Freddi G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino, 1994.
- Ghezzi C., Guerini F., Mulinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 23-25 giugno 2003, Guerra Edizioni, Perugia, 2004. Cedoc Ismu: segnatura L2/6186.
- Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Carocci Editore, Roma, 2011.
- Glissant É., *Introduction à une poétique du divers*, trad. it. Poetica del diverso, Meltemi, Roma, 1998.
- Iori B., *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Khatibi A., *Amore bilingue*, in *L'Europa delle culture*, Fondazione Ismu, Milano, 1996.
- Mangione J., *Mont'Allegro. Una comunità siciliana in America*, in S. Papa, Scarpe fuori misura, Vita e

- Pensiero, Milano, 1997.
- Maraini F., *Gnosi delle fânfole*, Dalalai Editore, Milano, 2007.
- Mezzadri M., *Italiano L2: progetti per il territorio*, Guerra, Perugia, 2008.
- Scaglione S., *Introduzione. La diversità linguistica: riflessione teorica e sfida civile*, in S. Giannini, S. Scaglione (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Carocci, Roma, 2011, pp. 27.
- Serragiotto G., *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.
- Sidoli R. (a cura di), *Star bene a Babele. Pedagogia della comunicazione e proposte didattiche per la classe multilingue*, La Scuola, Brescia, 2002.
- Spinelli B., Parizzi F., (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2* (volume e WebCD), La Nuova Italia, Firenze, 2010. Cedoc Ismu: segnature L2/5044-1.
- Strati S., *Terra di emigranti*, Salani, in S. Papa, Scarpe fuori misura, Vita e Pensiero, Milano, 1997.
- Titone R., *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra Edizioni, Perugia, 2000.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Legami familiari e immigrazione: i matrimoni misti*, L'Harmanattan Italia, Torino, 1996.
- Tosi A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multiethnica*, La Nuova Italia, Firenze 1995 (2ª edizione 1999).
- Tusiani J., *Gente mia e altre poesie*, in S. Papa, Scarpe fuori misura, Vita e Pensiero, Milano, 1997, pp. 83.
- Vedovelli M., Scaglioso C., Giusti S., Brunello P., Alassia V., Sciarretta F., *Il Plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Guerra Edizioni, Perugia, 2010.
- Vedovelli M., *Il plurilinguismo oggi: il caso Italia*, in AA.VV., Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva, Guerra Edizioni, Perugia, 2010.
- Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, 2011.