

A CONCLUSIONE

Silvana Loiero¹

Non è mai facile trarre le conclusioni di un workshop che, in quanto in divenire, crea il suo oggetto col dipanarsi dei lavori. Nel nostro caso la giornata è stata intensa anche per il tema attorno a cui si sono addensati i contributi – *Una lingua, tante lingue: il pluralismo linguistico in classe* – che rappresenta una delle questioni affrontate nelle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL². A quel tempo e ancora con maggiore pregnanza negli anni in cui viviamo, il pluralismo linguistico si poneva a scuola e si pone come una realtà con cui docenti e dirigenti devono imparare a destreggiarsi. Nella presentazione del workshop³ si sottolineava che «il contesto scolastico [è] un luogo di incontro tra l'italiano, i dialetti, le lingue di studio e le lingue di origine, di cui sono portatori bambini di origine italiana, ma anche i nuovi italiani che popolano le nostre classi»⁴. Proprio a questa realtà fanno riferimento diversi contributi con punti di vista diversificati, a cominciare dalla relazione di apertura di Monica Barni. Dipanando un filo che parte dalle *Dieci Tesi* del GISCEL e giunge ai documenti di politica plurilinguistica europea, Barni ha mostrato la grande attualità delle Tesi soprattutto nel concetto di *variabilità*, elemento fondante di quell'*educazione plurilingue e interculturale* ribadita in documenti italiani ed europei. I principi illustrati nelle Tesi III e IV sono fondanti per il *plurilinguismo*, aspetto a sua volta cardine dell'educazione linguistica democratica:

la scuola [...] è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità (Tesi IV).

In relazione a ciò, definire antesignano il testo delle Tesi è dir poco. Oggi, infatti, fanno eco alle parole delle *Dieci Tesi* quelle dei documenti ministeriali italiani (*Indicazioni nazionali*, 2012), che parlano di diversità delle abilità da sviluppare, diversità dei punti di partenza di ogni allievo (i repertori individuali), varietà degli usi e funzionalità della comunicazione, attribuendo alla scuola il compito di garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Nelle *Indicazioni* c'è dunque la consapevolezza dell'esistenza sul territorio di quel pluralismo idiomático di cui De Mauro ha sempre parlato e che ha trasposto nel documento fondativo del GISCEL.

In consonanza con le idee di De Mauro ci sono poi, e ce lo ha ricordato Monica Barni, i tanti documenti europei recenti elaborati dal Consiglio d'Europa che insistono sul plurilinguismo: per i cittadini di una società multiculturale qual è quella attuale, è

¹ Segretaria nazionale del Giscel (2018-2022).

² <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazionelinguistica-democratica/>.

³ <https://giscel.it/lv-congresso-sli-call-for-papers/>.

⁴ Vedovelli M. (2017).

necessario far acquisire la «capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio»⁵.

Gli esperti che si sono confrontati nel workshop, spaziando dal Friuli al Trentino, da Bologna a Torino e a Siena, hanno offerto molteplici stimoli, illustrandoci i risultati di ricerche sull'uso dei ritratti linguistici; sul rapporto, osservato in contesti specifici, tra le lingue d'origine dei ragazzi e l'italiano; sulle percezioni e gli usi linguistici nei profili plurilingui e sulle implicazioni relative alla valutazione linguistica. Ci hanno fatto conoscere esperienze in classe per sviluppare nuove prassi pedagogiche ed esperienze di formazione.

A conclusione dei lavori, è opportuno riflettere sulle condizioni linguistiche degli immigrati in Italia: come stanno, linguisticamente parlando, gli alunni con cittadinanza non italiana o per dire ancora meglio, gli alunni con background migratorio, (come oggi vengono definiti nei documenti ministeriali)? Quegli studenti, che oggi sono diventati 865.388, provengono da circa 200 paesi d'origine (quasi il 45% degli studenti è di origine europea), e a livello nazionale rappresentano il 10,3% del totale della popolazione scolastica, con una distribuzione territoriale tutt'altro che omogenea⁶.

Di sicuro possiamo dire che molte cose sono cambiate in meglio a scuola rispetto ai decenni precedenti (nell'anno scolastico 1983/84, primo anno nel quale sono disponibili dati statistici attendibili, gli allievi "con background migratorio" erano 6.104 e rappresentavano lo 0,06% della popolazione scolastica totale). Sono migliorate le condizioni organizzative in ordine all'accoglienza, alla collaborazione tra genitori e scuola, al supporto da parte degli enti sul territorio. C'è stata inoltre una maggiore attenzione sul piano politico e sono stati prodotti molti documenti ministeriali. L'ultimo, in ordine di tempo, del 2022, è costituito dagli *Orientamenti Interculturali* del Ministero dell'istruzione⁷.

Ma molte cose sono cambiate anche perché, con il passare degli anni, sono cresciute le seconde generazioni, che oggi rappresentano il 66,7% degli studenti con cittadinanza non italiana (l'86,0% degli studenti di origine cinese è nato in Italia).

Oggi si parla molto di scuola *inclusiva*, di *equità* nell'educazione, di *un'istruzione di qualità* per tutti (Agenda 2030). Sappiamo però che dalle competenze linguistiche dipende gran parte del successo scolastico e nel contempo sociale. Per i futuri cittadini di domani, che dovranno contribuire su un piano di parità alla vita democratica della società, avere a disposizione i mezzi linguistici per gestire le diverse situazioni di comunicazione relative alla vita politica e sociale collettiva è fondamentale. Ecco allora che diventa naturale chiedersi come vanno le cose, sul piano linguistico, nella scuola italiana.

I dati sugli studenti provenienti da un background migratorio ci dicono che le cose non vanno molto bene. Infatti se analizziamo il recente rapporto INVALSI 2022⁸ scopriamo che, nella seconda classe primaria, in lettura gli allievi stranieri di prima generazione conseguono in media un esito più basso dei ragazzi di cittadinanza italiana di quasi 22 punti: il divario nella comprensione del testo è superiore a ciò che in media si apprende in metà anno scolastico. Negli allievi di seconda generazione il divario si riduce e l'esito più basso è di circa 15 punti. Come dire: c'è un effetto compensativo della scuola sullo svantaggio linguistico.

⁵ Béacco J. *et al.* (2016: 10).

⁶ <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale>.

⁷ https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/orientamenti-interculturali.

⁸ <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>.

In quinta primaria il divario rispetto ai ragazzi di cittadinanza italiana è di circa 10 punti per gli allievi di prima generazione (superiore a ciò che in media si apprende in metà anno scolastico) e di circa 5 punti per quelli di seconda generazione.

Nella scuola secondaria di primo grado gli allievi stranieri di prima generazione hanno in media un esito più basso dei ragazzi di cittadinanza italiana di oltre 24 punti: il divario nella comprensione del testo è superiore a ciò che in media si apprende in due anni di scuola; l'esito degli allievi di seconda generazione è più basso degli studenti di cittadinanza italiana di circa 14 punti, riducendo il divario nella comprensione del testo rispetto all'allievo tipo a circa un anno di scuola.

Infine, nella secondaria di secondo grado (classe II) gli allievi stranieri di prima generazione conseguono mediamente un esito più basso dei coetanei di cittadinanza italiana di poco meno di 20 punti (significa che il divario nella comprensione del testo, a parità di tutte le altre condizioni, aumenta considerevolmente rispetto all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, essendo pari all'apprendimento mediamente conseguito in un anno e mezzo di scuola); il divario degli allievi di seconda generazione è di circa 12 punti, risultato ancora molto lontano da quello degli allievi italiani.

Infine, in classe quinta, al termine del secondo ciclo d'istruzione, mediamente tra il 2019 e il 2022 si perdono 12 punti percentuali nella quota di allievi che raggiungono un esito almeno adeguato nella comprensione del testo scritto. L'andamento dei risultati nei diversi indirizzi di studio conferma che (soprattutto nell'istruzione tecnico-professionale) la quota di allievi che raggiungono risultati almeno accettabili si ferma su valori molto bassi. Gli allievi stranieri di prima generazione conseguono in media un esito più basso dei ragazzi di cittadinanza italiana di poco più di 9 punti, e ciò significa che il divario nella comprensione del testo si riduce rispetto all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, essendo pari all'apprendimento mediamente conseguito in mezzo anno scolastico; gli allievi di seconda generazione hanno un esito sostanzialmente uguale a quello degli allievi di prima generazione.

La scuola italiana, dunque, non *include* abbastanza perché la mancata padronanza della lingua italiana provoca una serie di divari negli esiti di apprendimento (comprensione della lettura). Se gli studenti di seconda generazione hanno prestazioni migliori dei coetanei di prima generazione, non raggiungono però il livello medio dei coetanei italiani.

Perché succede tutto questo?

Purtroppo bisogna constatare la difficoltà, nella scuola italiana, di lavorare sulla lingua al plurale, cioè di

lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza [...] Operare con una lingua, materna o seconda o straniera, ha sempre a che fare con la pluralità. Ogni lingua, se viva, porta in sé il germe della diversità e gli individui sono in diversa misura plurilingui, sebbene il diverso configurarsi delle loro risorse idiomatiche non sempre sia riconosciuto come fattore positivo dalla società e dalla scuola⁹.

L'educazione linguistica, allora, dovrebbe essere insegnata in modo da far padroneggiare agli allievi le lingue di scolarizzazione, le lingue straniere, le lingue di cui sono portatori i ragazzi (regionali, minoritarie, del paese di provenienza ecc.): «Il plurilinguismo è nella nostra storia di Italiani dalle molte capitali, [...] è parte della nostra vita»¹⁰.

⁹ Ferreri (2015: 15).

¹⁰ Ivi: 16.

Ecco dunque che ogni progetto di educazione plurilingue dovrebbe partire da una visione d'insieme, una visione integrata. Già nel 2003 lo leggevamo in un documento europeo:

È importante che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio olistico nell'insegnamento delle lingue stabilendo nessi appropriati tra l'insegnamento della lingua «materna», delle lingue «straniere», della lingua veicolo di istruzione e delle lingue delle comunità migranti; queste politiche aiuteranno i bambini a sviluppare l'insieme delle loro capacità di comunicazione. In questo contesto, gli approcci basati sulla comprensione multilingue possono rivelarsi particolarmente utili nella misura in cui essi incoraggiano gli apprendenti a scoprire le somiglianze tra le lingue, attitudine alla base di un multilinguismo ricettivo¹¹.

Legami tra tutte le lingue, dunque, come si legge successivamente in un interessante volume curato da Daniel Coste e tradotto anche in italiano, e realizzazione di un curriculum che poggia su

un giusto equilibrio tra riflessione e lavoro sulle analogie e sulle differenze interlinguistiche, in cui «l'integrazione» deve essere accompagnata da una «differenziazione concertata». [...] un equilibrio tra un'attenta considerazione delle differenze esistenti tra i processi di acquisizione di una L1, di una L2 o di una LS e la coscienza delle grandi affinità che questi processi presentano dal punto di vista psicolinguistico¹².

Un curriculum, aggiungiamo, in cui le lingue diventino trasversali alle altre discipline perché sono indispensabili per apprendere i contenuti disciplinari.

Cose da fare

Di certo, si tratterà di migliorare la formazione degli insegnanti nel senso sopra esposto, per rendere effettivo un insegnamento delle lingue al plurale. Ma tutto ciò non basta: c'è un'altra questione che va monitorata.

Attualmente ci sono gli insegnanti di italiano L2, insegnamento per cui è stata creata un'apposita classe di concorso, la A23. Questi docenti insegnano prevalentemente nei CPIA, Centri di istruzione per gli adulti. Da più parti si chiede però di assegnare tali insegnanti anche agli altri ordini scolastici per sostenere la lingua dello studio (lo si legge anche negli *Orientamenti culturali* del Ministero dell'istruzione del 2022).

Questa differenziazione tra insegnanti di italiano L1 e insegnanti di italiano L2 ha delle giustificazioni teoriche e in certa misura anche applicative, ma si sta su un crinale potenzialmente pericoloso: si potrebbero infatti creare degli steccati, delle barriere tra l'italiano per gli italiani e l'italiano per chi ha un diverso background, e ciò non farebbe bene né agli insegnanti né, soprattutto, agli studenti.

Non sarebbe meglio far crescere, sul piano della formazione, i docenti futuri e gli attuali in un'ottica plurale di diversificazione rispetto a insegnare a chi è di madrelingua italiana e insegnare italiano a chi non è di madrelingua italiana? E farlo senza creare compartimenti, senza creare percorsi diversificati, in un'ottica che lega, integra, anziché dividere?

¹¹ Il documento europeo del 2003 *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006* viene citato in Coste D. (a cura di), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007). Trad. it di Ferreri e Calò (2009: 110-111).

¹² Coste D. (2009: 119).

È questo l'interrogativo che pongo alla riflessione di tutti. Per evitare che succeda con la divaricazione dell'insegnamento di L1, L2 ciò che è avvenuto con gli insegnanti di sostegno, spinti a lavorare sui singoli allievi con particolari bisogni e ora, colti i problemi che la separatezza ha portato, sospinti a lavorare con tutto il gruppo classe, entro cui si collocano anche i più deboli o diversamente abili. L'interrogativo, dunque, nasce dall'aver vissuto e superato l'ottica della diversificazione tra bambini normodotati e bambini che hanno bisogno di aiuto e sostegno per l'apprendimento e dal timore che possa riprodursi una separatezza tra lingue proprio nel momento in cui è giunta a maturazione la necessità di una educazione plurilingue generalizzata. La diversificazione deve esserci per analizzare e affrontare questioni e casi ma non bisogna trasferirla nel dividere gli allievi in gruppi differenziati.

L'attenzione che si deve rivolgere verso i ragazzi di origine non italiana, i percorsi che si approntano per loro possono e devono servire anche per i ragazzi che non hanno gli stessi problemi linguistici ma possono rafforzare le loro capacità lavorando su dettagli amplificati o imparare a riflettere sulla lingua osservando i problemi altrui.

Forse l'interrogativo necessita di una migliore definizione, di una messa a punto ma è utile per continuare a interrogare e interrogarsi su questa materia che è centrale in una società multilingue e multiculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Béacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Gouiller F., Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di Lugarini E., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Coste D. (a cura di), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007), *Un cadre européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Consiglio d'Europa, Strasburgo. Trad. it. di Calò R., Ferreri S., *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette città, Viterbo, 2009.
- Ferreri S. (2015), "Prefazione", in Calò R., *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazionelinguistica-democratica/>.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL di Siena, Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma.

