

L'ITALIANO DEI NUOVI ITALIANI

Atti del XIX convegno nazionale GISCEL di Siena

Università per stranieri di Siena 7-9 aprile 2016

Massimo Vedovelli (a cura di)

I Quaderni del Giscel - Aracne, 2017, pp. 520

Roma

<http://www.aracneeditrice.it/index.php/pubblicazione.html?item=9788825500349>

Le questioni linguistico–educative poste dall’immigrazione straniera nella scuola e nella società italiana rappresentano il banco di prova per una idea di politica linguistica che prenda atto del plurilinguismo e lo promuova come valore e strumento di convivenza. Allo storico plurilinguismo che contraddistingue l’Italia, costituito dall’italiano, dai dialetti, dalle lingue di minoranza, si è aggiunto il neoplurilinguismo delle lingue immigrate, che ridefiniscono l’ampiezza e i caratteri dello spazio linguistico nazionale e sollecitano la scuola verso più adeguati modelli di formazione e di valutazione dei livelli di competenza.

Si riproduce qui l’introduzione al volume di Alberto Sobrero.

Introduzione

Il Rapporto nazionale 2014/ 2015 del MIUR¹ offre la fotografia più recente della situazione scolastica italiana, con riferimento agli “alunni con cittadinanza non italiana”. Ecco alcuni dei dati generali: gli alunni stranieri iscritti erano meno di 200.000 nel 2000, sono diventati 430.000 nel 2005 e 820.000 nel 2010. Mediamente, il loro numero si è raddoppiato ogni 5 anni. Tradotto in percentuali: sono passati dal 2% della popolazione complessiva nel 2000 al 9,2% nel 2015.

Questi i conteggi più grossolani; ma interrogando meglio i dati disponibili si scopre che in questo arco di tempo il numero degli alunni di cittadinanza italiana è diminuito (e dunque l’incidenza percentuale degli stranieri è aumentata), che è molto irregolare la distribuzione fra le diverse regioni (la Lombardia è in testa con più di 200.000 presenze), fra le province (Milano da sola ne ha 80.000, ma se consideriamo le percentuali sono in testa Prato e Piacenza con oltre il 20%), fra i comuni (in testa Roma per valori assoluti, Prato per i valori espressi in percentuale), fra le scuole (il 5% delle scuole ha più del 30% di alunni con cittadinanza non italiana, ma Brescia ha il 15% delle scuole con più del 50% di alunni stranieri).

Quanto all’inserimento dei giovani immigrati nella scuola italiana è superfluo ricordare che essi incontrano grandi difficoltà, e che queste si traducono in un forte divario tra le ripetenze degli immigrati – in particolare di prima generazione – e i non immigrati, in tutti gli ordini di scuola (ma soprattutto nelle superiori). Sono dati noti, e rientrano nell’esperienza quotidiana degli insegnanti. Per fortuna alcuni dati del Rapporto aprono spiragli positivi: osservando gli ultimi 15 anni si nota che i risultati scolastici progressivamente migliorano (diminuiscono le ripetenze e i ritardi; gli alunni

¹ MIUR-ISMU, La scuola multiculturale nei contesti sociali, *Fondazione ISMU*, Milano 2016.

con risultati scolastici insufficienti diminuiscono), che aumentano le iscrizioni alle secondarie superiori, e che i ragazzi si iscrivono alle scuole professionali sempre più per scelta vocazionale e sempre meno per ripiego, dopo insuccessi nelle superiori.

Ma le notizie positive si fermano qui. Altri dati sono molto, molto allarmanti: nel 2014 gli abbandoni hanno interessato il 13% degli italiani, il 27% degli immigrati comunitari e il 34% dei non comunitari (in testa a tutti Cina, Sri Lanka, Bangladesh, Egitto e India): e questo è un primato europeo. Inoltre, i risultati delle prove INVALSI – in particolare negli immigrati di prima generazione – restano costantemente e significativamente inferiori – troppo inferiori – rispetto ai compagni con cittadinanza italiana, soprattutto nella prova di italiano, e soprattutto nelle prime generazioni.

Questi ultimi dati sono forse i più preoccupanti. Rendono obbligatoria e urgente una riflessione profonda su fini, metodi e strumenti di una scuola che non riesce evidentemente a raggiungere quello che per un'educazione linguistica democratica è un obiettivo irrinunciabile: elaborare e attuare un progetto educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno, mai, neppure nelle condizioni estreme come quelle che ormai si delineano in aree via via più estese d'Italia.

Questi obiettivi – oggi ben chiari agli operatori culturali, ma non a tutti e non da molto tempo – sono una delle colonne portanti del pensiero e dell'azione del GISCEL. Ed erano ben presenti fin dal tempo delle Dieci Tesi, documento fondante della nostra Associazione. Le Dieci Tesi impattarono su una situazione sociolinguistica italiana ben lontana da quella attuale – siamo negli anni Settanta del secolo scorso – ma per molti versi a questa assimilabile. Un problema centrale, allora – e anche dopo, per la verità – ampiamente sottovalutato era costituito dalla stridente contraddizione fra il monolinguisma praticato e predicato dalla scuola e il plurilinguismo di fatto della società, all'epoca largamente dialettale. Le Tesi elaborarono diagnosi impietose ed espressero preoccupazioni ma anche indicazioni operative che oggi vale la pena di riprendere in considerazione, perché hanno molti punti in contatto con i problemi oggi determinati dalla presenza in classe delle lingue degli immigrati.

Vale anche oggi – e forse oggi più che mai – il forte richiamo all'art. 3 della Costituzione italiana, «che riconosce l'uguaglianza di tutti i cittadini “senza distinzione di lingua”, e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo» anche e soprattutto della scuola; la quale deve «individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)» (Tesi IV). Nel passo che segue, dedicato alla critica della pedagogia linguistica tradizionale, basta sostituire “dialetto” con “lingue degli immigrati” per avere una diagnosi attualissima: «La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi [...] Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale» (tesi VII E).

Lo stesso tema – questa volta senza necessità di alcuna sostituzione lessicale – torna anche nella *pars construens*: il terzo dei Principi dell'educazione linguistica democratica suona così: «La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono

essere studiatamente gradualmente» (tesi VIII).

Questa continuità sostanziale fra i problemi dell'Italia fortemente dialettale del Novecento e quelli dell'Italia plurilingue del Duemila è spiegata dalla appassionata analisi storica, assunta come propria dal GISCEL, che vede nella dialettale e nel plurilinguismo non fenomeni occasionali ma una costante storica della società italiana, da sempre caratterizzata dalla coesistenza di varietà di lingua e di dialetto: una coesistenza praticata nelle case, nelle strade, nei locali pubblici, persino nel Parlamento, ma di fatto non riconosciuta a scuola (o riconosciuta, ma senza che se ne traessero conseguenze sul piano dell'insegnamento). De Mauro parla di «plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea». È su queste basi e nella prospettiva – impegnativa e difficile, ma irrinunciabile – dell'inclusione che la ricerca GISCEL si è mossa, impegnando intelligenze ed energie nell'analisi dei bisogni delle fasce più emarginate della nostra società, e nell'allestimento - aggiornamento - sperimentazione di strumenti idonei ad avvicinare l'obiettivo di rendere effettiva la “uguaglianza delle opportunità” sancita dalla nostra Costituzione, con uno sguardo sempre più rivolto ai bambini e ai ragazzi che portano in classe lingue e idiomi diversi dall'italiano: prima i dialetti, poi – in misura sempre maggiore – le lingue “altre”.

Studi e ricerche su questi temi affollano i 47 volumi delle collane GISCEL. Ne ricordo solo alcuni tra i più ricchi di analisi e proposte sul problema del plurilinguismo a scuola: E. Lugarini, A. Roncallo (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, La Nuova Italia, 1992; A. Colombo, W. Romani (a cura di), *“È la lingua che ci fa uguali”*. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, 1996; M.E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, 2000; S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, 2002; I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, 2006; R. Calò (a cura di), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne Editrice, 2015.

Forte di questa solida base, per così dire, preparatoria, nel 2015 il GISCEL, in presenza di dati come quelli ricordati prima, ha valutato che fosse arrivato il momento di una riflessione approfondita sul tema, e l'assemblea ha deciso di dedicare il convegno di Siena (7-9 aprile 2016) a *L'italiano dei nuovi italiani*. Questo volume ne contiene gli Atti, che sono stati curati da Massimo Vedovelli e dal suo bel gruppo di collaboratori con acume e sollecitudine non comuni.

I contributi sono disposti su quattro direttrici, che sviluppano altrettante tematiche:

- a) *Lingue e società*: l'ingresso delle lingue degli immigrati nello spazio linguistico italiano: nuovi repertori e usi linguistici, coesistenze e interferenze, fenomenologie linguistiche e pragmatiche del contatto;
- b) *Lingue e scuola*: la diversità nelle classi plurilingui, percezione e consapevolezza delle disuguaglianze e delle impari opportunità, sperimentazioni di educazione linguistica inclusiva, la lingua immigrata come risorsa per la riflessione sulla lingua;
- c) *Livelli di competenze: formare e misurare*: come misurare le competenze acquisite, nella pratica didattica (attraverso sperimentazioni a monitoraggio continuo e lo studio dei risultati alle prove di certificazione) e nella misurazione a largo spettro (attraverso il buon uso dei potentissimi strumenti di misurazione messi a disposizione dall'INVALSI);

- d) *Forme del plurilinguismo*: come nasce il neo-italiano, all'interno della competenza dell'immigrato? Attraverso quali processi il contatto fra idiomi diversi innesca processi di acquisizione che danno luogo a competenza, consapevolezza, riflessione metalinguistica via via più articolate, complesse, mature.

Ogni sezione è aperta dalla relazione di uno specialista (rispettivamente: Massimo Vedovelli, Graziella Favaro, Gabriele Pallotti, Giuliano Bernini), al quale è affidato il compito di inquadrare il tema e fornire chiavi di lettura e prospettive operative.

Quasi tutti i contributi – alcuni più altri meno esplicitamente – offrono informazioni e spunti utili per rispondere alla domanda delle domande: che cosa fare in classe? Quali percorsi di educazione linguistica costruire per classi plurilingui, spesso ad alto tasso di diversità linguistica e culturale?

Il lettore-docente non troverà dunque in queste pagine la ricetta magica per rendere perfetta la sua didattica, ma troverà sicuramente – oltre a informazioni e riflessioni che riguardano problemi molto simili a quelli che lui vive giorno dopo giorno – resoconti di sperimentazioni, impliciti suggerimenti, spunti operativi che gli consentiranno di affrontare il suo rapporto con la classe con una consapevolezza nuova, e con qualche strumento in più. Non prescritto da alcuno né suggerito da strumenti standardizzati ma tarato su realtà e problemi attuali, specifici, reali.

Alberto Sobrero