

Immigrazione lingua ed educazione

La lingua unisce o separa drammaticamente gli individui [...]. Una lingua straniera può, tuttavia, diventare anche il migliore strumento per esprimere lo "star sospeso" del migrante fra due mondi, due visioni, due culture.

Stefania Giannini (2001, p. 19).

Summary: IMMIGRATION LANGUAGE AND EDUCATION

Migration is a change in the socio-geographic frame. Integration in the receiving community and preservation of the cultural identity are forces that go in opposite directions, and language plays a central role. The duty of the receiving country is to facilitate integration of the migrant by appropriate linguistic programs, without annihilating the original identity. This article discusses this matter and presents the values of a multilingual society in the process of education.

Keywords: Multilingualism, Immigrated Languages, Education and Migration.

1. Introduzione

Di fronte agli aspetti comuni e molteplici in cui si manifestano i flussi migratori, mi sento di poter asserire, senza voler togliere nulla a opinioni scientifiche altrettanto legittime e importanti, che la lingua sia la colonna portante dell'integrazione e della crescita multiculturale, soprattutto quando si entra a contatto con un diverso e a volte lontano habitat socio-geografico per motivi d'inserimento lavorativo.

Il presente articolo tratta, in termini generali, le relazioni che si stabiliscono in uno spazio linguistico tra lingue e migranti. Esse filtrano attraverso fasi di contatto, dinamiche sociolinguistiche e non ultime politiche linguistiche che, dal livello globale delle organizzazioni sovranazionali a quello locale dei singoli stati, ancor faticano a trovare le necessarie convergenze e sinergie al fine di promuovere un'ormai necessario pluralismo culturale e linguistico.

Oltre a discutere questi argomenti teorici, così necessari allorché si affrontino problemi d'integrazione sociale, si esamineranno alcuni primi passi intrapresi con il mondo della scuola legati all'italiano come lingua seconda. Le iniziative che presenterò si riferiscono al territorio vercellese.

2. Diversità linguistica e diritti

2.1. Verso Barcellona

Pap Khouma, scrittore straniero italofono, in una conferenza¹ organizzata presso l'Università del Piemonte Orientale, attraverso un espediente

narrativo mise in luce il rapporto tra lingua e potere: «in Senegal noi bambini quando giocavamo usavamo la lingua wolof, o un wolof modificato in base all'etnia di chi si univa al gioco, ma a scuola e nella sfera pubblica la nostra lingua madre era proibita e se sventuratamente pronunciavamo una parola non francese eravamo puniti con un "symbole", cioè un cartello da infilare al collo e da tenere per tutto il giorno...». Questo "symbole" indicava l'onta di aver utilizzato un idioma diverso dal francese, a tutta penalizzazione della diversità linguistica. Breton (2011, p. 42) in disaccordo con l'atteggiamento francese centralizzatore di matrice giacobina rafforza, quanto introdotto sopra, ricordando che nelle colonie francesi in Africa, già in una fase di acquisita indipendenza, vi erano «cartelloni che proibivano l'uso di parole non francesi nelle scuole, nei cortili, nelle periferie».

Tali situazioni sono figlie di un'ideologia che collega in modo indissolubile i concetti di nazione popolo e lingua. Questa scelta di politica linguistica² si è mostrata adeguata a sostenere e giustificare gli stati nazionali, al di là o in sostituzione della sacralità della monarchia, e non ha ormai nessun fondamento che non sia, appunto, di tipo ideologico. Il volume curato da Giannini e Scaglione (2011) tratta distesamente e da diverse prospettive il delicato rapporto che sussiste tra diversità linguistica e riconoscimento dei diritti. Diversi saggi evidenziano l'infondatezza dell'obbligo al monolinguisimo mostrando che nessuna lingua è intrinsecamente superiore a un'altra e che, in ogni caso, l'omogeneità linguistica di un territorio non trova riscontro nella realtà.



Sul piano pratico e politico il permanere di aspirazioni identitarie in molte aree del mondo e l'aumentata mobilità, in un clima di globalizzazione, impongono una riflessione sul rapporto tra diritto individuale e plurilinguismo.

Il documento fondamentale di questo ripensamento è la Dichiarazione Universale dei diritti linguistici firmata a Barcellona³ nel 1996. La dichiarazione promuove una politica di tutela della diversità linguistica finalizzata a favorire le specificità culturali, senza penalizzarne la partecipazione al modello di crescita globale sia nella comunicazione sia nello sviluppo economico ecologicamente equilibrato. L'articolo 1 riconosce, a fianco delle comunità linguistiche vere e proprie, l'esistenza di gruppi linguistici ai quali assegna gli stessi diritti. Sono comunità linguistiche «any human society established historically in a particular territorial space, whether this space be recognised or not, which identifies itself as a people and has developed a common language as a natural means of communication and cultural cohesion among its members». La tipologia dei gruppi include altri tipi di aggregazioni linguistico-culturali situate in territori separati dalla comunità principale. Il comma 4 riconosce lo stesso statuto ai nomadi e il comma 5 include «any group of persons sharing the same language which is established in the territorial space of another language community but which does not possess historical antecedents equivalent to those of that community. Examples of such groups are immigrants, refugees, deported persons and members of diasporas». Quest'ultimo comma è di particolare interesse perché si afferma che i migranti sono un gruppo linguistico insediato nello spazio geografico di un'altra comunità linguistica, sebbene il tema degli antecedenti storici possa essere motivo di dibattito. La storicità, quindi, è un punto cruciale perché, mentre la Dichiarazione di Barcellona riconosce uguali diritti, sul piano sociolinguistico resta aperta la questione se le lingue dei migranti costituiscano minoranze linguistiche o prefigurino situazioni instabili.

2.2. Lo spazio linguistico italiano

In Italia qual è la situazione linguistica? Oggi il panorama italiano si presenta molto più ricco di quello dell'ultimo dopoguerra, a causa della mobilità esterna. Questo «forte neoplurilinguismo», secondo Vedovelli (2010, pp. 23-24), ristrutturata lo spazio linguistico demauriano da tripolare (per la presenza di dialetti, italiano e minoranze linguistiche) a quadripolare; i quasi cinque milioni di nuovi alloggi indicano «che è stata ormai

raggiunta una soglia minima quantitativa per il radicamento di una quarta polarità come elemento strutturale entro lo spazio linguistico nazionale» (Vedovelli, *ibid.*).

Tra le lingue immigrate (così definite per il loro radicamento locale in opposizione alle instabili lingue migranti) i primi cinque posti sono occupati da romeno, albanese, varietà d'arabo, cinese e ucraino. Secondo i dati Istat 2011⁴ queste cinque comunità superano il 50% del totale degli stranieri e dal punto di vista territoriale le collettività distribuite uniformemente in Italia sono, coerentemente con la consistenza dei gruppi di parlanti, quelle rumene, albanesi e marocchine. Le lingue immigrate, quindi, hanno raggiunto una massa critica tale da avere un impatto sulla realtà sociale e culturale italiana, ma allo stesso tempo da porre una serie di problemi linguistico-educativi.

Ma, spesso, le difficoltà poste dalla differenza linguistica sono minimizzate e sul piano politico anche fraintese. Giannini (2011, p. 18) afferma che «manca una sensibilità culturale diffusa rispetto al tema della diversità linguistica come patrimonio della nuova società italiana ed europea e del diritto che ogni persona ha di mantenere la propria identità culturale, indipendentemente dal territorio in cui risiede, vive e lavora».

È duopo aggiungere che le risposte istituzionali sono afflitte da varie inadeguatezze. Le iniziative legislative peccano, talvolta, di eccessiva generalizzazione. Ad esempio, il cosiddetto Testo unico, DL 286/1998, in materia di apprendimento linguistico, dispone l'istituzione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento dell'italiano senza però riconoscere le differenze tra il minore straniero giunto da poco e quello nato in Italia. Questa incertezza normativa ha portato a qualche deriva, come il discutibile progetto "Cota" e le classi-ponte, ma ha dato luogo anche all'attuazione di piani didattici e sperimentazioni molto diverse nella scuola.

La ricognizione scientifica sistematica è il primo passo verso l'adozione di misure equilibrate e adatte al problema nella sua complessità e, al di là delle dichiarazioni di principio, il processo integrativo passa necessariamente attraverso azioni mirate di formazione.

3. Scuola e immigrazione, profilo statistico e glottodidattica

L'Italia, insieme a Portogallo Spagna e Grecia, è classificata tra le nazioni di cluster C, ovvero quei paesi destinatari dei recenti imponenti flussi migratori e per questo ultimi a dover cercare soluzioni



politiche equilibrate all'emergenza immigrazione (cfr. Giannini, 2011, p. 14).

Secondo i dati Miur-Ismu⁵ 2011, gli alunni con cittadinanza non italiana dal 1996/97 al 2010/11 sono aumentati da 59.386 unità, pari allo 0,8%, a 711.046, pari al 7,9% del totale della popolazione scolastica. Negli ultimi 3 anni, a causa della recessione economica, si è registrata una diminuzione della tendenza. Anche nell'a.s. 2010/11 la frequenza maggiore si registra nella scuola primaria con 254.644 alunni, cioè il 9%, ma l'aumento più rilevante si è avuto nelle scuole di secondo grado che registrano nell'anno di riferimento il 21,6% di allievi stranieri. Inoltre è in aumento il numero di stranieri nati in Italia; le percentuali più alte si rilevano nelle scuole primarie (78%) e degradano fino al 9% nelle scuole di secondo grado. Il quadro statistico mostra che, dopo un picco tale da creare molte situazioni di difficoltà d'inserimento, si sta giungendo a una fase di stabilizzazione.

Per quel che riguarda la competenza della lingua italiana, l'incremento di stranieri nati in Italia non implica che i problemi d'inserimento e apprendimento siano superati. Si registra un elevato tasso di ritardo e abbandono proprio per questa fascia di popolazione studentesca. Entro la 3^a media la probabilità di ritardare uno o due anni è più che triplicata rispetto ai coetanei italiani. La cosiddetta generazione "1,5" (studenti nati all'estero ma giunti in Italia in età scolare) è ancora più a rischio, poiché la probabilità d'insuccesso è di circa 20 volte superiore ai compagni italiani. Giannini (2011, p. 16) riferisce che i tassi di promozione degli allievi stranieri sono inferiori a quelli dei coetanei italiani di percentuali tra il -3,6% e il -14,4%, a seconda del grado della scuola. Per gli studenti stranieri, indifferentemente dalla generazione, «la deprivazione linguistica rappresenta oggi uno svantaggio incolmabile nella carriera scolastica e diventerà domani una base fragile e malferma per l'integrazione sociale d'individui adulti». Quindi, tra altre importanti ragioni, il motivo di tali ritardi, per non parlare degli abbandoni, è da ricercarsi nelle difficoltà linguistiche degli studenti, ma anche nella pratica didattica che si dimostra spesso inadeguata sia nell'insegnamento dell'italiano sia nella gestione di classi multiculturali.

Sarebbe quanto mai auspicabile che gli studenti stranieri di oggi potessero in futuro affacciarsi al mondo del lavoro forti del bagaglio di conoscenze acquisite nella scuola, cosicché la scuola possa agire da ascensore sociale per sbocchi professionali di maggior prestigio.

È fuori discussione che non si possa scaricare tutta la responsabilità sulla scuola. Ma se la scuola

è legata alle scelte compiute nei programmi ministeriali è anche vero che i docenti sono piuttosto liberi nello scegliere quali metodi glottodidattici preferire. Il termine insegnare (lat. *insignare*) significa imprimere, incidere, cioè riversare nel discente la conoscenza del docente. Questa interpretazione caratterizza il metodo classico dell'apprendimento linguistico tradizionale, centrato sulla grammatica. Non si vuole dire che tale metodo è per natura negativo, anzi ben si presta ai saperi strutturati e rigidi, ma forse rimane un'arida trasmissione di regole che non fornisce altre nozioni. Bisogna interrogarsi, quindi, se in una classe multiculturale il suo uso abbia ancora un'utilità, sia pure parziale.

Un importante documento di politica linguistica redatto nel 1996/97 dalla Comunità Europea è il Quadro Comune o *Framework*, che, riconoscendo e promuovendo il plurilinguismo, fornisce un modello di riferimento per la didattica linguistica, oltre a stabilire dei livelli di competenza (cfr. Vedovelli, 2008).

Ormai la glottodidattica dell'italiano come lingua seconda è una scienza matura, sia nei metodi sia nei suoi risultati e l'aggiornamento dei docenti riveste un ruolo chiave. Sul piano pratico, seppur in ritardo, la scuola attraversa una fase di rinnovamento nelle metodologie anche se ancor si è lontani da una situazione ideale. Si sta prestando interesse alla contrapposizione tra metodi deduttivi e induttivi, si considerano i diversi stili cognitivi degli alunni, ci si avvale di diverse tecniche e materiali in modo da attivare memorie diverse da quella linguistica e, infine, si pone maggior attenzione all'aspetto dialogico (cfr. tra tanti Balboni, 2008a,b; Diadori 2010). L'esigenza di reagire ai cambiamenti della società ha messo la glottodidattica nella condizione di dover rinnovare spesso i propri metodi, dando l'impressione di adeguarsi più a delle mode che a delle tendenze scientifiche, ma in realtà la sua aderenza ai mutamenti sociolinguistici fa sì che non si tratti di seguir mode, ma di adeguarsi di volta in volta a mutate esigenze. In particolare l'oscillare da un estremo all'altro delle tendenze teoriche è stata chiamata "sindrome del pendolo" (cfr. Balboni, 2008b, p. 12).

Le ricerche di linguistica, invece, spaziano dagli studi degli aspetti strutturali a quelli sociolinguistici del processo di acquisizione. Le analisi delle produzioni linguistiche di chi apprende una seconda lingua hanno permesso di individuare le fasi di un'interlingua e i principi che governano l'organizzazione e la riorganizzazione sintattica e morfologica. Sono obiettivi di grande interesse anche i fenomeni d'interferenza, soprattutto quelli fonologici e lessicali. In questa linea s'inseriscono le



importanti ricerche svolte in Italia sull'italiano L2, sia in contesto guidato che spontaneo, all'interno del "Progetto Pavia" coordinato da Anna Giacalone Ramat (cfr. Giacalone Ramat, 1988; 2003). Degne di nota sono le ricerche geo-linguistiche sviluppate dall'"Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso tra stranieri e delle lingue immigrate in Italia", presso l'Università per Stranieri di Siena e coordinate da Massimo Vedovelli.

Tanto è già stato compiuto, ma sarebbe utile che si creasse un circolo virtuoso tra la ricerca che sostiene e verifica la pratica e la pratica che fornisce alla ricerca dati ed esperienze nuove.

3.1. Attività PRIN: università e scuola

In questa linea di scambio continuo tra ricerca e prassi didattica si collocano le esperienze compiute nell'ambito dell'Unità di Ricerca del PRIN 2009 "Migrazioni, etnicità, marketing interculturale, imprenditoria etnica, scuola, l'esempio di alcune realtà italiane" coordinato da Carlo Brusa⁶. Oltre a occuparmi di ricerche di linguistica cognitiva e sociolinguistica, insegno italiano come lingua seconda per gli studenti che partecipano a progetti di scambio internazionale tra università, pertanto le mie attenzioni scientifiche si sono rivolte anche al campo della glottodidattica, sebbene non possa dirmi un'esperta. Il convegno nazionale «Italiano lingua seconda, nell'Università, nella Scuola e sul Territorio⁷» tenutosi all'Università del Piemonte Orientale a Vercelli nel novembre 2010, ideato e organizzato da chi qui scrive, mirava a evidenziare le azioni intraprese dai vari attori nel campo dell'insegnamento dell'Italiano L2. I relatori, pertanto, provenivano da diversi Atenei d'Italia, dagli istituti scolastici e da enti del territorio. Inoltre si voleva porre l'accento sull'imminente entrata in vigore del decreto 4 giugno 2010 che prevede, ai fini dell'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo, una certificazione di livello A2 d'italiano. Nonostante non sia stato un compito facile coinvolgere attivamente 5 uffici scolastici provinciali (USP di Biella, Novara, Varese, Verbano Cusio Ossola, Vercelli e quello regionale di Torino) perché immancabilmente vi sono prevenzioni da entrambe le parti, lo sforzo è stato ripagato dal sorgere di una rete di persone motivate che condividono alcuni problemi, dall'esito positivo dell'evento, e, non ultimo, per gli argomenti trattati che hanno suscitato interessanti e spesso accesi dibattiti. Gli interventi selezionati⁸, provenienti dal mondo della ricerca, hanno affrontato temi che vanno dall'acquisizione di specifici livelli di lingua come la fonologia, ai disturbi dell'apprendimento del linguaggio, alla

presentazione di strumenti didattici e metodi sperimentali. I relatori invitati erano Serena Ambroso, Paolo Balboni, Monica Barni, Umberto Capra, Lidia Costamagna, Maria Teresa Guasti, Roberta Grassi, Carla Marengo con Simone Bettega. Numerosi sono stati gli interventi dei docenti di Istituti scolastici che hanno messo in risalto esperienze e iniziative, sia a livello di singolo istituto sia a livello di coordinazione dell'ufficio scolastico regionale. Tra i tanti segnalo i nomi di coloro con cui ho lavorato a più stretto contatto, alcuni dei quali sono responsabili e referenti degli USP: Antonio Catania, Laura Colla, Patrizia De Fabiani, Angela Fossati, Daniela Fiorillo, Laura Lazzari, Silvana Mosca, Luigi De Sanctis, Federica Veglia.

È importante rilevare che il lavoro comune tra professionisti della formazione ha contribuito a risolvere alcune incognite dell'insegnamento della lingua italiana e ha creato un terreno fertile per proporre altre iniziative. Prova ne è la convenzione [n. 22] stipulata tra la Facoltà di Lettere e Filosofia e gli USP di Vercelli e Verbano Cusio Ossola per un tirocinio formativo di 60 ore (svolto da laureandi⁹ in materie linguistiche) orientato ad attività di rinforzo di italiano come lingua seconda. Il rinforzo era destinato a quegli alunni che erano giunti da poco in Italia e che presentavano maggiori difficoltà nella comprensione e produzione. Alla sperimentazione, per il momento, hanno partecipato 35 alunni di 4 Istituti¹⁰; la maggioranza di essi proveniva dal Marocco (16), e a seguire dall'Albania (4), Cina (4), Ucraina (3), Ecuador (2), Romania (2), fino a un solo alunno dalla Costa d'Avorio, Pakistan, Santo Domingo e Togo.

L'attività non si svolgeva in compresenza con il docente di lettere, tranne in casi straordinari. I problemi più comuni sono stati riscontrati nella comprensione e nell'ortografia. L'*iter* prevedeva, quando possibile, la somministrazione di un test per la valutazione delle competenze. Si è preferito adottare un approccio umanistico-affettivo, molte volte ludico, organizzato per unità di apprendimento. Si è molto insistito sull'acquisizione del lessico utilizzando tecniche come l'accoppiamento di parola e immagine e/o del puzzle. Questa è stata un'iniziativa positiva, che necessita, però, di un monte ore maggiore per poter condividere l'analisi dei problemi, una mirata progettazione comune e la condivisione delle risorse.

Al di là degli aspetti didattici, ringrazio quei dirigenti di istituto che mi hanno permesso di fare una raccolta di dati linguistici a scopi di ricerca, finalizzata all'analisi semantica e sintattica dei verbi di movimento utilizzati dagli alunni stranieri. Tale ricerca è stata condotta all'interno del progetto

internazionale FF12010-14903 MovEs “Movimento e spazio” i cui risultati saranno presto pubblicati in altre sedi.

Bibliografia

- Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet, 2008a.
- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2008b.
- Breton R.J.L., «I diritti linguistici di un geografo», in Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Roma, Carocci, 2011, pp. 41-54.
- Brusa C. (a cura di), *Luoghi tempi e culture dell'immigrazione. Il caso del Piemonte*, Vercelli, Edizioni Mercurio, 2004, vol. 1.
- Brusa C. (a cura di), *Luoghi tempi e culture dell'immigrazione. Il caso del Piemonte*, Vercelli, Edizioni Mercurio, 2006, vol. 2.
- Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, 2001 - rist. 2010.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003.
- Giannini S., «Note», in Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Roma, Carocci, 2011, pp. 11-20.
- Giannini S., Scaglione S. (a cura di), «Lingue e diritti umani», Roma, Carocci, 2011.
- Scaglione S., «Introduzione», in Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Roma, Carocci, 2011, pp. 23-39.
- Vedovelli M., Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue, Roma, Carocci, 2002 - rist. 2008.
- Vedovelli M., «Le lingue degli altri in Italia: lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici», in Cennamo M., Lamarra A., Tamponi A.R., Cavaliere L. (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multi-etnica*, Napoli-Roma, Edizioni Scientifiche Italiane, 2010, pp. 19-37.

Sitografia

- <http://www.istat.it/archivio/39726>.
- http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ddeae23b-7f1e-4dec-b122-ccb399332db3/Sintesi_Miur-Ismu_Alunni_stranieri.pdf.
- <http://www.lett.unipmn.it/formeidentita/default1.htm>.
- <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm>.
- [http://www.treccani.it/enciclopedia/politica-linguistica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/politica-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

Note

- ¹ «Africani italiani/italiani africani: voci della letteratura italoafona» si veda: <http://www.lett.unipmn.it/formeidentita/>.
- ² Per un'interpretazione e trattazione del termine si veda Orioles (2011), [http://www.treccani.it/enciclopedia/politica-linguistica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/politica-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- ³ Si veda <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm>.
- ⁴ “Popolazione straniera residente in Italia” <http://www.istat.it/archivio/39726>.
- ⁵ http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ddeae23b-7f1e-4dec-b122-ccb399332db3/Sintesi_Miur-Ismu_Alunni_stranieri.pdf.
- ⁶ Si vedano le precedenti ricerche nel campo dell'immigrazione raccolte nei due volumi (Brusa, 2004; 2006).
- ⁷ Si veda il sito: <http://www.lett.unipmn.it/formeidentita/default1.htm>.
- ⁸ Vorrei ringraziare Carlo Brusa, Marina Chini e Giacomo Ferrari per l'attiva partecipazione ai lavori del comitato scientifico del convegno.
- ⁹ Si ringraziano per la collaborazione Martina Capato e Valeria Gariazzo coordinate dal dottor Ruben Benatti; Chiara Gagliardone e Simona Matraxia da me seguite.
- ¹⁰ Alunni di scuole primarie e secondarie di primo livello. Si ringraziano per la collaborazione l'istituto Ferrari, Lanino, Rosa Stampa di Vercelli e quello di Asigliano Vercellese.

