

Monica Barni

# La questione delle lingue per gli alunni con cittadinanza non italiana

L'italiano L2 da problema a opportunità



La presenza di alunni non cittadini italiani è ormai un elemento strutturale del sistema scolastico italiano e, come tale, va affrontato superando la visione emergenziale che per anni ha caratterizzato le azioni messe in campo soprattutto a livello centrale.

A partire dalla prima metà degli anni '80, la scuola, o meglio i singoli insegnanti messi di fronte all'ingresso in aula di adolescenti e bambini in possesso di (anche) un'altra o altre lingue, hanno rappresentato la trincea nell'affrontare la questione. Hanno risposto all'emergenza con un'azione collocata entro il quadro generale dell'accoglienza e del contatto interculturale, sulla base delle sollecitazioni del Ministero dell'Istruzione (allora Pubblica) che ha utilizzato per la prima volta il termine "educazione interculturale" in una circolare del 1990 (n. 205): "la scuola italiana sceglie l'educazione interculturale come orizzonte culturale nel quale inserire l'accoglienza dei cittadini di altri Paesi e la formazione alla convivenza democratica". Questo approccio ha prodotto, grazie al lavoro quotidiano e profondo dei docenti, seppur privi di una formazione specifica, risultati abbastanza positivi in termini di integrazione degli alunni (Ongini, 2019), anche se le azioni e le attività prodotte nelle varie scuole non sono state del tutto coerenti, continue, documentate, e soprattutto è mancata una valutazione sulla loro efficacia e utilità.

Anche le necessarie attività integrative di insegnamento dell'italiano ai neo-arrivati sono state lasciate in mano alle singole scuole e ai singoli insegnanti (generalmente di italiano o di lingue straniere), che, reinventandosi come maestri di lingua, hanno risposto in molti casi con originalità e vivacità. Si è comunque trattato di attività formative più occasionali che strutturali, più o meno consistenti nel tempo, a causa dell'assenza di una azione politica per le lingue a livello centrale. Come sottolinea Vedovelli (2010b, pp. 44-45), si è finora persa "l'occasione imperdibile" che l'arrivo dei nostri nuovi concittadini e delle loro lingue ci aveva offerto per ridefinire gli obiettivi fondamentali di una politica linguistica per il generale sviluppo linguistico-comunicativo e culturale della società italiana che affrontasse la generale "questione delle lingue". Sappiamo infatti che la popolazione italiana si caratterizza per il basso livello di alfabetizzazione in italiano (De Mauro, 1995; 2014) e la scarsa conoscenza delle lingue altre, come continuano a mostrare i risultati delle varie indagini nazionali e internazionali riferiti alla scuola e al più ampio contesto sociale (INVALSI; PIAAC; OCSE-PISA; EUROBAROMETER).

Riteniamo che, approfittando di alcuni elementi di contesto nella scuola che andremo ad analizzare, sia giunto il momento di provare a non perdere di nuovo l'occasione. La questione dell'italiano L2 per gli studenti non cittadini può essere affrontata da una prospettiva che la includa nella più ampia questione linguistica di tutti gli studenti nel sistema scolastico italiano, una prospettiva che ricomprenda le lingue prime, seconde, terze, le lingue della scuola, i repertori di origine degli studenti con cittadinanza italiana e non italiana.

Non dimentichiamo il volto linguistico nazionale: vecchie e nuove forme di contatto fra idiomi lo caratterizzano. Allo storico polo dell'antico plurilinguismo rappresentato da dialetti, varietà e lingue di antico insediamento, che porta l'Italia a essere il primo Paese europeo per indice di diversità linguistica, si è aggiunto il polo del neo-plurilinguismo, rappresentato dalle centinaia di lingue che sono entrate con le ondate migratorie. La gestione di questi idiomi investe pienamente il contesto educativo, e può spingerla a superare la visione monolinguistica, e perciò riduzionistica che ha sempre caratterizzato la sua azione, adottando, come quadro di riferimento, una visione plurilinguistica (De Mauro, 2018).

Non trascuriamo che l'adozione di prospettiva plurilingue nell'educazione viene sollecitata dalle istituzioni europee, in molti dei loro documenti politici (le raccomandazioni, le risoluzioni, i piani operativi della Commissione europea) e applicativi, a partire dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* del Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2001 e 2018). Il *Quadro* evidenzia che: "il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la 'padronanza' in una due o anche tre lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del 'parlante nativo ideale'. Al contrario, l'obiettivo è sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche" (p. 5). Come sottolineano Beacco *et al.* (2011, p. 23), questa prospettiva produce conseguenze

---

“in quella che potrebbe essere una “rivoluzione copernicana” nell’insegnamento delle lingue: pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire”.

È praticabile questo approccio nella scuola italiana? Noi riteniamo di sì: le indicazioni contenute nei documenti europei erano già presenti nella prospettiva delle *Dieci Tesi Giscel per l’Educazione linguistica Democratica* (GISCEL, 1975), in cui si proponeva una educazione linguistica che si facesse carico della complessa realtà linguistica dagli studenti e partisse da questa per il consolidamento e lo sviluppo delle loro competenze linguistico-comunicative, intese come capacità di gestire la pluralità di usi linguistici produttivi e ricettivi nei diversi contesti di comunicazione, per la scuola e lo studio, ma soprattutto per formare cittadini consapevoli in grado di saper usare le parole per capire il mondo in cui vivono e interagire con gli altri, partecipando alla vita democratica del Paese.

Quali sono le condizioni di contesto che possono favorire l’adozione di questo approccio? Prima di tutto l’attuale situazione di contesto nella scuola, diversa da quelle di qualche anno fa, come risulta dalla lettura dei quantitativi sulla consistenza della presenza degli studenti non cittadini italiani e sulla tipologia di background migratorio.

I dati più recenti del Ministero dell’Istruzione (2020) fanno emergere come negli anni si sia stabilizzata la presenza di alunni con origini migratorie: nell’anno scolastico 2018/2019 rappresentavano il 10% della popolazione scolastica, continuando a crescere rispetto agli anni precedenti, ma con un ritmo molto sostenuto (+1,9%), ben lontano dai ritmi di crescita verificatisi negli anni dal 1999/2000 al 2008/2009 (+425,9%). La lettura di questi dati mette in evidenza un elemento fondamentale: il contingente degli alunni con cittadinanza non italiana è ormai strutturale e sostanzialmente stabile, con poche fluttuazioni negli anni, a causa del maggior tasso di natalità delle famiglie con percorsi migratori. La scuola non si trova più a dover fronteggiare l’emergenza degli arrivi, anche nel corso dell’anno scolastico, la cui gestione era complessa per gli insegnanti.

Il secondo dato è ancora più rilevante: negli anni si è modificata la presenza degli studenti con background migratorio. Nell’a. s. 2018/19, oltre il 64,5% degli studenti con cittadinanza non italiana era rappresentato dalle seconde generazioni. A causa della diminuzione degli arrivi di immigrati e della stabilizzazione del loro percorso migratorio, questa percentuale è andata tendenzialmente aumentando, soprattutto ai livelli scolastici più bassi (83% nella scuola dell’infanzia, 75% nella primaria). Inoltre, come abbiamo accennato sopra, le seconde generazioni rappresentano ormai l’unica componente in crescita della popolazione scolastica (Ministero dell’Istruzione 2020, p. 18). Quindi oggi la maggioranza degli alunni non cittadini italiani, a differenza di quello che avveniva fino ai primi anni del 2000, è nata e vissuta in Italia. Riteniamo per questo che non sia appropriata per loro la definizione di “stranieri”. In realtà sono italiani *de facto*, anche linguisticamente, pur non essendolo ancora *de iure*: sono bambini che crescono nel nostro Paese, che parlano, imparano ogni giorno anche in italiano, e sono altresì esposti alle molteplici lingue, dialetti, e varietà che caratterizzano l’assetto linguistico della penisola e a quelli di cui sono portatrici le loro famiglie. Per loro la questione della lingua italiana e delle lingue di origine si pone in modo diverso rispetto a quanto avveniva per i nuovi arrivati, che comunque, grazie alla loro giovane età potevano sviluppare la loro competenza in modo rapido, aggiungendo la nuova lingua alle altre del repertorio di origine. Per le seconde generazioni l’italiano occupa una posizione centrale nello spazio linguistico: è stato oggetto di apprendimento spontaneo nei loro contatti sociali quotidiani, e insieme lingua di specifico insegnamento in quanto lingua della scuola, soprattutto se hanno già frequentato la scuola dell’infanzia.

Per descrivere la condizione linguistica di questi studenti, dal momento che la contrapposizione fra L1 e L2 (o “lingua prima e seconda”, o “lingua materna e straniera”) non riesce a render conto della complessità

---

dei rapporti che si creano fra le lingue dello spazio linguistico degli studenti, riteniamo molto più pertinente utilizzare l'espressione "italiano lingua di contatto" (Vedovelli, 2008), considerando la competenza linguistico-comunicativa come spazio in cui i codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità.

È in questo quadro che la presenza e l'attenzione riservata agli studenti non cittadini può far sì che la scuola superi la visione monolingvistica, e si apra a quella plurilinguistica come quadro di riferimento e obiettivo dell'azione educativa, mettendo in atto un laboratorio di lingue e culture "dove i bambini di origine straniera trovino gli strumenti per definire la propria identità, ma dove anche i bambini di origine italiana abbiano la possibilità di entrare in contatto con un patrimonio linguistico diverso da quello tradizionalmente proprio dello spazio idiomatologico d'origine" (Vedovelli, 2010a, p. 176).

Quali sono le condizioni di possibilità perché si verifichi questo cambio di approccio educativo?

Prima di tutto che si consideri la competenza linguistico-comunicativa come capacità di uso di lingue e linguaggi di tipo diverso (verbali, ma anche gestuali, iconici ecc.) e il suo sviluppo come capacità di movimento all'interno della vasta gamma di possibilità espressive a seconda delle caratteristiche dei contesti di uso, a seconda del canale ecc., intendendo l'educazione linguistica come "educazione al rispetto della varietà linguistica e della creatività linguistica" (De Mauro, 2018, p. 79).

Inoltre, che si tenga presente che la competenza linguistico-comunicativa è fondamentale per tutte le discipline scolastiche e tutti i docenti devono sentirsi coinvolti nel suo sviluppo, non solo nell'ora di italiano, come già le *Dieci Tesi Giscel* suggerivano. Come occorre considerare la centralità dei fatti linguistici nella vita sociale, nella vita storica di una comunità, occorre considerare la centralità delle capacità linguistiche nell'educazione (De Mauro, 2018), centralità che riguarda tutte le discipline che gli studenti cittadini e non cittadini italiani si trovano ad affrontare e che tutti gli insegnanti hanno il compito di gestire. Anzi, l'attenzione alle capacità linguistiche degli studenti non cittadini può servire da stimolo a trovare nuove vie per migliorare anche quelle degli studenti cittadini italiani. Delle difficoltà di comprensione delle consegne nei compiti di matematica e quindi del peso della componente linguistica nella risoluzione dei problemi ci forniscono un'evidenza i risultati delle prove di matematica INVALSI. Come Giberti e Viale (2020) hanno dimostrato, il minore successo in queste prove è correlato al peso della componente linguistica e alle conseguenti difficoltà di comprensione. Sulla difficoltà di comprensione dei manuali disciplinari e sulla necessità di attenzione da parte dei docenti all'input linguistico rimandiamo a vari contributi, come Calò e Ferreri (1997), Colombo (2002), Ciaccio (2011), Colombo e Pallotti (2014). L'attenzione alle difficoltà di comprensione e allo sviluppo linguistico è quindi compito di tutti gli insegnanti.

Un'ulteriore condizione di possibilità consiste nello sfatare uno stereotipo ancora fortemente radicato nella scuola italiana che considera le lingue del repertorio degli studenti non italiani come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Il bilinguismo e il multilinguismo sono spesso circondati da pregiudizi e disinformazione e ancora molti insegnanti (ma anche genitori) credono che gestire due o più lingue tolga spazio e risorse allo sviluppo della lingua della scuola o a quello cognitivo generale. La ricerca recente (v. Garraffa, Sorace e Vender 2020 per una rassegna) ha dimostrato non solo che il cervello è perfettamente in grado di gestire due o più lingue simultaneamente, ma anche che lo sviluppo di una competenza bi-/plurilingue comporta molto di più della conoscenza di due o più lingue, che già di per sé è un'enorme risorsa per gli indubbi futuri vantaggi sul mercato del lavoro. Oltre a benefici come l'accesso e la maggiore tolleranza a due culture, il bi-/plurilinguismo conferisce benefici sul modo di pensare e agire in diverse situazioni. I bambini bilingui sono in grado di riflettere intuitivamente sulla struttura e sul funzionamento delle lingue, e sviluppano una maggiore abilità metalinguistica, che consente loro ad esempio di imparare a leggere prima o a essere avvantaggiati nell'apprendimento di una terza o quarta lingua. Ricordiamo che nei test INVALSI di

---

inglese gli alunni non cittadini italiani ottengono mediamente risultati migliori di quelli cittadini italiani (Barni, Masillo e Minardi, 2022).

Raccogliendo la sfida che offre il plurilinguismo presente nelle classi, che si è aggiunto a quello tradizionalmente presente in Italia, è quindi possibile riformulare i principi dell'educazione linguistica, riaffermando la sua centralità e la trasversalità per la costruzione di una scuola realmente inclusiva che non abbia paura delle lingue.

---



## Bibliografia

- Barni, M., Masillo, P., Minardi, S. (2022). *Le prove INVALSI per la lingua inglese sotto la lente d'ingrandimento*, LEND, 1, pp. 7-37.
- Beacco et alii (2011). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, versione italiana 2016. Consultabile al link: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>
- Calò, R., Ferreri, S. (1997). *Il testo fa scuola*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Ciaccio, S. (2011). Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia. *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 177-206.
- Colombo, A. (2011). *Leggere Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Colombo, A., Pallotti, G. (2014). *L'italiano per capire*, Roma, Aracne.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe. Versione in italiano consultabile al link: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Mauro, T. (1995). *Idee per il governo. La scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, T. (2014). *Antichi e nuovi dislivelli culturali e linguistici*. In T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza, pp. 101-110.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.
- Giberti, C., Viale, M. (2019). *L'impatto del gap linguistico nelle performance degli allievi con cittadinanza italiana e non italiana: dai risultati delle prove INVALSI al lavoro in classe*. In P. Falzetti (a cura di), *Uno sguardo sulla scuola*, Franco Angeli open access, pp. 117-140.
- GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Consultabile al link: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018-2019*. Consultabile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana+as+2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793>.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari, Laterza.
- Vedovelli, M. (2008). *L'italiano degli altri: lingua di contatto, lingua identitaria*. In B. Ahrenholz, U. Bredel, W. Klein, M. Rost-Roth, R. Skiba (a cura di), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag*, Frankfurt - Deu, Peter Lang, pp. 91-103.
- Vedovelli, M. (2010a). *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, M. (2010b), *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, Roma, EDUP - Edizioni dell'Università Popolare.
-