

SABINA FONTANA, CLAUDIA SCHEMBARI¹

Incontri fra dialetto, lingua e lingue in un contesto scolastico multiculturale

A partire dalle definizioni di educazione interculturale, il presente contributo esplora i dati raccolti in un contesto, fortemente dialettofonico, dove italiano, nella varietà regionale del luogo, e dialetto siciliano ragusano sono in costante contatto sia nel contesto scolastico, sia nella quotidianità. Si è voluto comprendere, in una prospettiva comparativa, come un repertorio linguistico bilingue italiano-dialetto entri in gioco nella rappresentazione dell’italiano, in un contesto formale e informale nella dimensione scritta e parlata. I dati relativi alle varietà usate nella comunicazione sono stati raccolti mediante la tecnica dell’osservatore partecipante, durante le attività didattiche e ricreative. L’analisi delle varietà linguistiche in uso ha consentito di verificare la presenza del dialetto in molte delle produzioni degli alunni e, quindi, di utilizzare le forme della variazione sul piano didattico allo scopo di promuovere una maggiore consapevolezza metalinguistica relativa alle lingue/dialetti in uso nel repertorio della comunità.

Parole chiave: dialetto, lingua, interferenza, variazione, coscienza metalinguistica.

1. Introduzione

Sebbene l’educazione interculturale oggi sia un tema sempre più centrale in paesi di immigrazione come l’Italia (Fiorucci & Catarci 2015) la riconfigurazione dei saperi e delle modalità didattiche incontra innumerevoli difficoltà legate all’inconsapevolezza di ciò che diversità linguistica e culturale possano significare. D’altra parte è bene precisare, sulla scia di quanto sostengono Fiorucci e Catarci (2015), che l’educazione interculturale non è una disciplina a sé stante ma un

¹ Sebbene il lavoro sia frutto della collaborazione delle due autrici, la stesura è stata divisa come segue: Sabina Fontana ha curato la stesura dei paragrafi 1, 2, 4, 5, 6 e Claudia Schembari quella del paragrafo 3.

approccio pedagogico, un modo diverso di inquadrare le discipline insegnate di cui beneficiano tutti gli alunni.

Vari documenti emanati dal MIUR, tra cui le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2014) e il documento *Diversi da chi?* (2015) a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri, si sono posti l'obiettivo di guidare i docenti nella costruzione di un'educazione multiculturale. Quest'ultimo, in particolare, elenca dieci proposte che possono produrre uguaglianza all'interno della cosiddetta *Buona Scuola*.

Partendo dal presupposto che gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono circa il 9% della popolazione scolastica, per un totale di oltre 800.000 utenti, all'articolo 1 il documento sostiene l'importanza di un approccio universalista che deve misurarsi "con le specificità e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni". Una buona scuola si realizza attraverso dirigenti e docenti competenti che siano in grado di coinvolgere tutto il personale in servizio. Tuttavia, è il caso di chiedersi quali competenze siano necessarie per promuovere una realtà scolastica interculturale, cioè disponibile ad accogliere le diverse espressioni linguistiche e culturali e a trasformarle in risorsa per la comunità (Consiglio d'Europa: 2008).

Secondo il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), occorre distinguere due linee di intervento che agiscono rispettivamente sull'integrazione e sull'interazione interculturale. Infatti, da una parte occorre promuovere la partecipazione dei destinatari diretti, cioè degli alunni non italiani e delle loro famiglie garantendo loro le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione e la partecipazione alla vita scolastica. Oltre alle pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, è cruciale promuovere l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento. Dall'altra, è fondamentale mettere in campo iniziative miranti all'interazione interculturale che riguardano la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. Queste

azioni sono rivolte ai destinatari indiretti, cioè a coloro che lavorano nel contesto scolastico e intendono primariamente costruire visioni interculturali, smascherando anche fenomeni di discriminazione e di pregiudizio. Ciò che si auspica nel documento sopra citato è la sistematizzazione dei saperi e delle competenze sviluppati in un contesto italiano, tenendo conto delle criticità rilevate rispetto ai bisogni degli alunni stranieri.

Le *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanate dal MIUR nel 2014, sottolineano la centralità dell'accoglienza in termini di comunicazione efficace (capire e farsi capire) e di ricostruzione dell'identità scolastica del nuovo arrivato.

Come si vede, tali documenti sono orientati tutti verso i bisogni dell'alunno neo-arrivato e, nonostante si ribadisca più volte la necessità di ripensare i saperi e le modalità didattiche, si trascura sistematicamente un aspetto, e cioè l'analisi del contesto-classe sia in termini di bisogni pedagogici che in termini linguistici. In particolare, nella progettazione degli approcci interculturali si dovrebbe tenere conto di una serie di variabili sociolinguistiche che saranno prese in considerazione nel corso di questo contributo. I risultati del presente studio, che si basa su dati di una ricerca tutt'ora in corso, mostrano quanto possa essere 'fluida' l'identità linguistica persino degli stessi alunni di provenienza italiana e degli insegnanti.

2. La diversità linguistica come risorsa

Considerare una comunità come linguisticamente omogenea è, sicuramente, molto utile sul piano metodologico ma, in realtà, occorre ammettere che la diversità linguistica comincia dalla porta accanto (Martinet 1974). Già dal 1975, l'*VIII Tesi* del GISCEL sottolineava quanto fosse importante utilizzare

la diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo [come] punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società.

Nel contesto classe, al contrario, gli alunni sono spesso messi a confronto con un modello monolitico e idealizzato di italiano, che esiste

soltanto sui libri di grammatica e che troppo spesso coincide con la scrittura e non con il parlato (Voghera 2017).

Pertanto, costruire un approccio interculturale significa innanzitutto andare oltre la finzione dell'omogeneità e comprendere quali sono le lingue in uso nel repertorio linguistico della comunità che accoglie, qual è il loro status e la relazione che intrattengono e infine qual è l'atteggiamento linguistico dei membri della comunità. Significa anche essere consapevoli della propria identità linguistica, con il supporto degli insegnanti, strategie di riflessione metalinguistica per comprendere l'altro. A questo proposito, nell'ambito della presente ricerca, è stato utilizzato l'approccio basato sulla *Transformative action research*, che coinvolge i docenti in un'azione di trasformazione del contesto in collaborazione con il ricercatore (Stevenson 1995). Si tratta di un'azione basata su un lavoro etnografico che prende in considerazione le rappresentazioni delle gerarchie tra le lingue, le relazioni sociali all'interno di una micro comunità. In questo modo, gli insegnanti diventano a loro volta promotori e/o facilitatori di un percorso di consapevolezza linguistica che coinvolge tutti gli alunni e si trasforma in un momento di crescita per la classe.

Per quanto il monolitismo linguistico appaia molto rassicurante per gli insegnanti, dato che si lavora con un unico modello di lingua confermato dalle grammatiche, in realtà finisce con il rivelarsi inapplicabile nelle realtà dove, come vedremo, il plurilinguismo è la norma. In questi casi, è fondamentale utilizzare approcci basati sul *translanguaging* proprio perché incoraggiano le pratiche discorsive multiple attraverso le quali l'alunno plurilingue può esprimere pienamente il suo repertorio linguistico e semiotico. Nello stesso tempo il ruolo degli insegnanti è quello di legittimarle come pratica pedagogica (García & Wei 2014). Attraverso questi approcci si promuove, inoltre, la competenza metalinguistica generale, riflettendo sulle lingue utilizzate, e l'*empowerment*, legittimando la lingua e cultura dei partecipanti all'attività della classe.

3. La ricerca

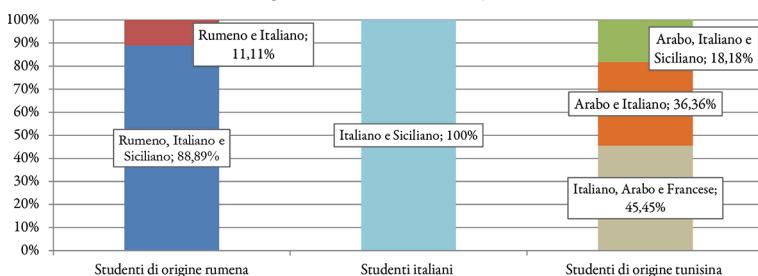
La presente ricerca ha coinvolto gli insegnanti e gli alunni di una scuola secondaria di primo grado che si trova nella periferia della provincia di Ragusa. Si tratta dell'Istituto Comprensivo Leonardo Sciascia, nel-

la frazione marinara di Scoglitti. La cittadina, posta nell'area sud-orientale della Sicilia, recentemente è stata scenario di un forte fenomeno migratorio. La popolazione risulta, quindi, molto eterogenea, in quanto negli ultimi anni si sono aggiunti nuclei familiari provenienti da altre nazioni europee ed extraeuropee. Mentre in un primo momento questo processo migratorio ha coinvolto prevalentemente migranti provenienti da paesi del Nord Africa (Tunisia e Marocco), negli ultimi anni si è registrata una migrazione anche dall'Est europeo.

L'Istituto risulta la principale agenzia formativa del territorio, è suddiviso in plessi e raggruppa gli alunni della scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Come centro di aggregazione e punto di incontro anche per le famiglie, la scuola ha cercato da sempre di favorire l'integrazione degli stranieri nella comunità locale, ponendosi nell'ottica di promozione di una società multiculturale e plurilingue.

Il gruppo degli alunni individuato come 'campione'² è rappresentato da 29 alunni suddivisi tra 19 maschi e 10 femmine, di età compresa tra i 12-14 anni, di cui 11 tunisini, 9 siciliani, 9 rumeni, frequentanti una prima ed una seconda classe secondaria di primo grado.

Grafico 1- *Identità linguistiche dei partecipanti
Lingue conosciute del campione*



La ricerca è stata condotta dunque in un contesto multilingue, all'interno del quale era utilizzato anche il dialetto per la comunicazione quotidiana sia in situazioni informali che formali.

² Sarebbe stato più opportuno parlare di 'gruppo di analisi' dal momento che il termine campione presuppone criteri ben definiti di scelta. Per comodità nella nostra analisi abbiamo utilizzato tale termine ed è per questo che si è scelto di virgolettarlo.

Prima di definire il protocollo della sperimentazione, si è proceduto all'osservazione dei comportamenti comunicativi all'interno della classe secondo un approccio etnografico (Hymes 1980), dato che uno degli obiettivi primari della presente ricerca consisteva nell'analisi della comunicazione in una classe multiculturale e plurilingue. Si trattava, in particolare, di comprendere l'uso delle varie lingue in presenza di un repertorio linguistico plurilingue.

L'osservazione dei comportamenti ha coinvolto direttamente gli insegnanti allo scopo di renderli protagonisti di un'azione di trasformazione del contesto mediante la valorizzazione delle identità linguistiche presenti in classe attraverso le pratiche di *translanguaging*.

Successivamente, dopo aver proceduto all'osservazione, aver chiarito gli obiettivi e aver formulato gli interrogativi ai quali ci si proponeva di rispondere, si è provveduto a definire le procedure di rilevazione dei dati della ricerca. Una prima rilevazione è stata fatta coinvolgendo gli alunni nella descrizione della loro identità linguistica e dei contesti d'uso delle lingue conosciute.

Grafico 2 - Lingue usate a casa dal campione

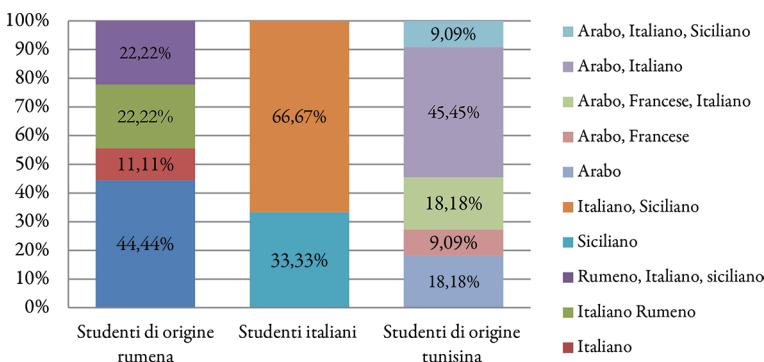
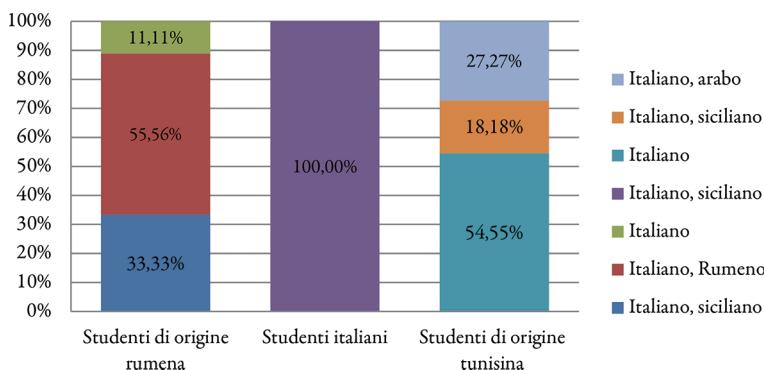


Grafico 3 - Lingue usate a scuola dal campione



I dati raccolti sono stati oggetto di ulteriore osservazione da parte della ricercatrice la quale, partecipando ad alcuni momenti di attività in classe e con l'utilizzo della tecnica dell'osservatore partecipante, ha avuto modo di testare quanto descritto dagli alunni nella loro autobiografia linguistica. Si è proceduto, inoltre, alla registrazione dei dati relativi alla natura della comunicazione in classe, mediante annotazioni e video-registrazioni di interviste semi-strutturate in situazioni informali e produzione di testi in situazioni formali.

In questa sede, è importante rilevare alcune difficoltà operative e metodologiche nella strutturazione della presente ricerca data la strettissima interdipendenza tra le procedure di raccolta/costruzione del dato e il tipo di dato che sarà oggetto di riflessione.

Nel caso della nostra ricerca, oggetto dell'analisi sono stati gli elementi variabili del comportamento linguistico degli alunni di una scuola secondaria di primo grado, caratterizzato da continui movimenti inconsapevoli attraverso lingue e varietà di lingue. La procedura della registrazione delle interazioni informali in un contesto scolastico è stata difficile da mettere in pratica dato che gli alunni si muovevano continuamente nella classe e per questa ragione si è utilizzata l'annotazione dei comportamenti pertinenti alla ricerca.

Un ulteriore problema è stato rappresentato dalla necessità di un lavoro preliminare che consentisse al docente di essere consapevole della natura del fenomeno linguistico in esame, delle teorie sociolinguistiche di riferimento e della metodologia. Dalle nostre osservazioni, è emerso, infatti, che i docenti tendono a rappresentarsi la lingua come un'entità uniforme e monolitica e non sembrano prendere in

considerazione la variazione nelle sue diverse dimensioni. Un secondo problema è stato più di natura metodologica e ha riguardato la video-camera che in una prima fase ha probabilmente influenzato la natura del fenomeno. Anche la partecipazione della ricercatrice ha richiesto una fase di assestamento prima di arrivare ad una interazione più naturale.

L'osservazione partecipante delle varie attività delle classi, la registrazione delle interazioni in classe e infine l'analisi dei testi scritti hanno consentito di individuare dei comportamenti linguistici ricorrenti in presenza di un repertorio plurilingue che descriveremo nei paragrafi successivi.

4. Il repertorio linguistico

La descrizione del repertorio linguistico delle due classi rimanda alle comunità presenti sul territorio di Scoglitti e richiede una riflessione preliminare sui concetti di comunità e di status.

Nelle diverse definizioni proposte in sociolinguistica, si prendono in considerazione diversi criteri come la lingua e/o la collocazione socio-geografica, i modelli di interazione (Gumperz 1982), gli atteggiamenti linguistici (Labov 1973) e infine le norme condivise (Hymes 1980). Nel passaggio da criteri più o meno oggettivabili (spazio geografico-politico, lingua) a criteri assai poco osservabili (atteggiamenti, condivisioni di norme e di valori) appare chiaro che il concetto di comunità non sia veramente del tutto affidabile poiché chiama in causa diverse possibili interpretazioni delle aggregazioni sociali. Pur essendo consapevoli dell'ambiguità di tale categoria, ci sembrava l'unico modo per definire l'appartenenza ad un gruppo sociale e linguistico. Per questa ragione, nella presente analisi utilizziamo la definizione di Berruto il quale identifica la comunità linguistica come “un insieme di persone di estensione indeterminata che condividano l'accesso a un insieme di varietà di lingua e che siano unite da qualche forma di aggregazione socio-politica” (Berruto 2003: 60).

Nel piccolo centro sono diverse le comunità presenti e le lingue usate. In particolare, il repertorio della comunità degli immigrati è costituito, per quanto riguarda le popolazioni del Nord Africa, dal dialetto tunisino insieme ad una varietà di italiano fortemente interferita dal dialetto locale, secondo quanto riferito dagli insegnanti. I due

idiomi sembrano mescolarsi continuamente non sempre con consapevolezza da parte del locutore dando luogo ad enunciati mistilingui.

Per quanto riguarda i migranti dell'Est europeo, si rileva un repertorio costituito dalla varietà di italiano regionale locale, dal dialetto e dal rumeno. In relazione al gruppo dei parlanti di italiano, si rileva un'alternanza sistematica dell'italiano e del dialetto a seconda delle varie situazioni comunicative. Questa situazione linguistica estremamente fluida si rispecchia nel repertorio e nella percezione delle lingue in uso nelle classi prese in esame. Nelle classi, infatti, il repertorio è costituito dalla varietà regionale dell'italiano e dal dialetto, tenuto conto comunque che gli alunni di origine rumena e tunisina utilizzano fra loro anche le lingue del loro paese.

Infine, è opportuno notare che, a differenza del capoluogo, in questo piccolo centro l'uso del dialetto è accettato anche in contesti formali. Infatti, più volte la ricercatrice ha potuto rilevare fenomeni di commutazioni di codice verso il dialetto anche in situazioni formali come per esempio nelle comunicazioni con gli alunni da parte di personale docente esterno alla classe. Questi fenomeni mostrano quanto il repertorio linguistico sia 'liquido', cioè consista in una serie di configurazioni linguistiche possibili e ugualmente appropriate che possono essere utilizzate a seconda degli obiettivi comunicativi e del contesto.

5. Movimenti tra lingue

La presenza di più lingue nello stesso repertorio determina un continuo passaggio dall'una all'altra lingua che sembra forzato definire 'commutazione di codice' nel caso del dialetto e della varietà di italiano regionale. Si tratta di un repertorio 'liquido' all'interno del quale non esistono confini netti tra le lingue condivise in classe. Le commutazioni di codice si verificano tra alunni arabofoni o parlanti il rumeno che distinguono in modo netto tra i codici del repertorio.

È chiaro, comunque, che la ricchezza e la complessità dei repertori individuali hanno reso difficile ogni forma di categorizzazione e generalizzazione dei fenomeni occorrenti. Tutti gli alunni, ad eccezione di uno proveniente da Milano appena inseritosi in classe, sembrano convergere sistematicamente verso il dialetto nella comunicazione informale e soprattutto nella gestione dei conflitti.

Come si è detto in precedenza, non sembra esserci tra gli alunni delle classi prese in esame la percezione del dialetto siciliano come *low status*, a differenza di quanto avviene nel capoluogo dove l’uso del dialetto è stigmatizzato. Per questo motivo, probabilmente, questa liquidità dei confini tra dialetto e lingua si riflette nella dimensione scritta, annullando di fatto quei confini diamesici che esistono fra le due diverse modalità espressive della lingua come negli esempi seguenti che sono stati scritti in alcuni elaborati:

- (1) *ce la facevamo adosso, si è fatto 3 cantuneri a correre*
- (2) *a Giuseppe ci hanno fregato i soldi e non si è potuto comprare il mangiare e gli a prestati Francesco*

Siamo davanti ad una serie di enunciati mistilingui in cui non vi è una sfumatura funzionale a determinare il passaggio di codice, ma una scarsa distanza strutturale tra il dialetto e quella varietà che viene percepita come italiano. Solitamente, invece, la ‘commutazione di codice’ si verifica contemporaneamente ad un cambiamento nel flusso della situazione comunicativa a differenza del code-mixing o enunciato mistilingue (Gumperz 1982). Per quanto nel campione si sia registrata una discreta consapevolezza metalinguistica rispetto alle lingue presenti nel repertorio poiché tutti riescono a identificare il passaggio da una lingua ad un’altra, nella scrittura non sempre i ragazzi appaiono consapevoli della varietà utilizzata.

6. Conclusioni

Il fine ultimo della nostra ricerca-azione è la rielaborazione della didattica su più fronti per promuovere una didattica inclusiva. Gli insegnanti, dal punto di vista metodologico, ripensano approcci, metodi e strumenti per poter attuare un processo di inclusione e di accoglienza reale dei nuovi arrivati e favorire realmente una comunicazione interculturale. I modelli interpretativi della nostra analisi potranno contribuire a promuovere una maggiore consapevolezza metalinguistica e a valorizzare le pratiche plurilingui.

Gli insegnanti ristrutturano la didattica anche per gli italofoni: in questo modo l’‘errore’ viene inquadrato nella giusta prospettiva e viene considerato come strategia del processo di apprendimento e come indicatore delle riflessioni metalinguistiche nei soggetti con repertori

multilingui. Gli alunni italiani imparano, con la guida degli insegnanti, a riflettere sulla loro lingua da una nuova prospettiva, scoprendo modalità comunicative e forme culturali differenti.

Ringraziamenti

Si ringraziano per la fattiva collaborazione il dirigente scolastico dell’Istituto comprensivo Leonardo Sciascia di Scoglitti, prof.ssa Giuseppina Spataro, i professori di italiano delle classi coinvolte prof. Giuseppe Gurrieri e prof.ssa Giuliana Cappello, e gli alunni soprattutto.

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gateano. 2003. *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari-Roma: Edizioni Laterza.
- Consiglio d’Europa. 2008. *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*. (https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf) (Consultato il 5.01.2019.)
- Fiorucci, Massimiliano & Catarci, Marco. 2015. *Il mondo a scuola. Per un’educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell. 1980. *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*. Bologna: Zanichelli.
- Labov, William. 1973. Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale. In Giglioli, Pier Paolo (a cura di), *Linguaggio e società*, 331-355. Bologna: il Mulino.
- Martinet, André. 1974. Prefazione a Weinreich, Uriel. *Lingue in contatto*. Torino: Boringhieri (ed. orig. *Languages in contact*. New York: Linguistic circle, 1953).
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* (https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (Consultato il 5.01.2019.)

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. 2014. *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (<http://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/focus190214.html>) (Consultato il 5.01.2019.)

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. 2015. *Diversi da chi?* (http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx) (Consultato il 5.01.2019)

Stevenson, Robert. 1995. Exploring the possibilities for transformation: action research and supportive school contexts. In Noffke, Susan E. & Stevenson, Robert (a cura di), *Action Research and Supportive School Contexts*. New York: Columbia University Press.

Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica: costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.