

## L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova<sup>2</sup>

### *Abstract*

This paper focuses on multilingualism in Italy and on three main sub-topics: (1) a restructuring of the Italian linguistic repertoires following an increase of foreign students attending primary and secondary schools; (2) language choices and attitudes within immigrant families; (3) the role of local institutions in promoting multilingualism at home, at school and in the society at large. The survey involved 3 small towns located in the outskirts of Rome (Fonte Nuova, Mentana, Monterotondo), 8 public schools, 209 classes, 3.734 students, 27 teachers, 25 parents and 9 representatives of local institutions and third sector organisations. The paper provides for a quali-quantitative survey and uses mixed methods: a) a collection of demographic data; b) a sociolinguistic questionnaire; c) semi-structured interviews; d) direct observations in classroom. The results of the research reveal that an “engaged language policy” involving communities, parents, students, and educators, may favour and suggest new strategies for resisting global marginalization of home languages.

### *1. Introduzione*

Nell'attuale contesto linguistico italiano, il tema del plurilinguismo riveste grande importanza sia per la descrizione del nuovo assetto linguistico dello spazio in cui ci muoviamo, sia per la gestione delle principali sfide che ne derivano, in termini di politica ed educazione linguistica (Balboni *et al.* 2014). Alcune indagini su scala europea, tra cui *Language Rich Europe* (Extra & Yagmur 2012), hanno rivelato che il nostro Paese sta purtroppo vivendo una generale paura della diversità linguistica e una limitazione dell'accesso alle lingue degli altri. Questo quadro è ulteriormente preoccupante visto che l'Italia è il primo Paese dell'Unione Europea per indice di diversità linguistica, considerando i numerosi dialetti, le minoranze di antico insediamento e le lingue immigrate, queste ultime non ancora formalmente tutelate (cfr. Machetti & Siebetcheu 2017). Il nostro Paese sembra quindi aver scelto una linea politica che appare monolingue e centralistica, fondata sulla limitazione dell'accesso alle lingue degli altri. Una forma di *non-politica linguistica* (Vedovelli 2010)

---

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

<sup>2</sup> I contenuti dell'intero contributo risultano da una condivisa riflessione fra gli autori, i quali sono singolarmente responsabili della stesura dei diversi paragrafi: Raymond Siebetcheu è autore dei §§ 1, 2 e 3; Rosalia Guidoni è autrice dei §§ 4.1 e 5; Paola Savona è autrice dei §§ 4.2 e 6. La conclusione e la bibliografia sono state elaborate dai tre autori.

determinata da vari fattori tra cui la riduzione delle lingue straniere insegnate nelle scuole, la presenza di un test di lingua italiana per gli immigrati con una funzione di barriera e non di opportunità, l'ignoranza delle lingue degli immigrati, nonostante il loro forte radicamento sul territorio, che ha determinato una nuova rivoluzione linguistica (Vedovelli 2010) e una nuova questione della lingua (Barni & Villarini 2001).

Il contributo si prefigge di verificare l'impatto delle scelte linguistiche istituzionali e non istituzionali, in particolare concentrandosi su tre comuni della città metropolitana di Roma, Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, e cercando di capire come reagisce concretamente il territorio rispetto alla *non-politica linguistica* che contraddistingue le istituzioni nazionali<sup>3</sup>. Per avere alcune risposte a questo quesito, ci si è prefissati di analizzare, attraverso rilevazioni sul campo e interviste, il grado di apertura e di chiusura di queste realtà rispetto al plurilinguismo nei vari ambiti della società. Ci proponiamo anche di confrontare i dati di questa ricerca con quella svolta nel 2004 negli stessi territori.

Il contributo è organizzato come segue: dopo aver delineato il quadro teorico-metodologico di riferimento (§ 2), illustreremo brevemente il contesto della ricerca e alcuni risultati salienti dell'indagine svolta nel 2004 (§ 3). Proseguiremo con alcuni dati relativi al plurilinguismo nella scuola, con un'attenzione specifica agli studenti e ai docenti (§ 4); analizzeremo successivamente i comportamenti linguistici nelle famiglie (§ 5) e le scelte linguistiche nelle istituzioni locali prese in esame (§ 6). Nelle conclusioni confronteremo alcuni dati dell'indagine svolta nel 2004 con quella che presentiamo in questo lavoro.

## 2. *Quadro teorico-metodologico di riferimento*

Negli ultimi decenni il binomio *lingua e immigrazione* in Italia ha assunto un ruolo di rilievo in vari filoni di ricerca. In riferimento agli studi legati alla sociolinguistica dell'immigrazione, notiamo un'attenzione a tre criteri di analisi: l'area di residenza, il contesto d'uso e la scelta di una singola comunità. Nel primo caso, ricordiamo i lavori di Chini e Andorno (2018) a Pavia e Torino e di Fusco (2017) a Udine. Nel secondo caso, i contesti prevalenti sono la scuola, la famiglia, i panorami urbani e le mappature linguistiche (in questa sede ci limitiamo a ricordare alcuni lavori legati al

---

<sup>3</sup> Il contributo presenta alcuni risultati della ricerca "Le città del plurilinguismo: Monterotondo, Mentana, Fonte Nuova" coordinata da Massimo Vedovelli e realizzata all'interno delle attività del Centro di Eccellenza della Ricerca "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia". Hanno partecipato alle rilevazioni Elisabetta Anzalone, Desiré D'Alba, Caterina Ferrini, Rosalia Guidoni, Giulia Pannozzo, Marilena Pescini, Orlando Paris, Paola Savona, Raymond Siebetcheu e Massimo Vedovelli. La rilevazione non avrebbe avuto luogo senza l'adesione dei dirigenti scolastici delle scuole di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova nelle quali sono stati somministrati i questionari e svolte le interviste. A loro vanno i nostri ringraziamenti. Ringraziamo naturalmente tutti i docenti, gli alunni e i testimoni privilegiati coinvolti nel progetto. La ricerca è stata possibile anche grazie alla stretta collaborazione con Isabella Totaro, il cui impegno ci ha consentito di entrare in contatto con varie scuole, le associazioni del terzo settore e le amministrazioni locali.

mondo della scuola: De Renzo 2020; Fiorentini *et al.* 2020; Carbonara & Scibetta 2020; Vedovelli 2017; Bagna *et al.* 2003). Nel terzo caso, le ricerche focalizzano l'attenzione su specifiche comunità immigrate. Ci limitiamo a ricordare alcuni studi relativi alle comunità peruviana (Vietti 2005), ghanese (Guerini 2006), camerunense (Siebetcheu 2020) e nigeriana (Goglia 2015).

La scuola, ambito su cui si focalizza questa ricerca, costituisce, grazie alla presenza degli alunni di origine straniera, un indicatore di rilievo attraverso il quale leggere la nuova fisionomia e il nuovo assetto idiomatologico del Paese (Machetti & Siebetcheu 2017: 78). Per questo, le strutture educative si trovano nella necessità di dover gestire e rispondere in termini propositivi a un «contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza» (Vedovelli & Casini 2016: 82). L'idea di esplorare l'universo plurilingue della scuola non si limita quindi ad una mera mappatura delle lingue ivi presenti, ma si fonda soprattutto sulla necessità di fornire gli strumenti adeguati a una programmazione didattica consapevole da parte dei docenti e per uno sviluppo efficiente dell'apprendimento linguistico da parte degli alunni. I dati che presentiamo in questo contributo costituiscono pertanto un punto di partenza anche ai fini della valutazione dell'efficacia della sperimentazione educativa sulla base dell'interlingua (Pallotti 2017) e del plurilinguismo degli alunni.

Le prime indagini svolte dal Centro di Eccellenza della Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena in diverse scuole del territorio nazionale hanno fatto emergere un ventaglio di scenari legati al plurilinguismo nella scuola italiana. Ricordiamo, ad esempio, l'*innocenza prebabelica* (definita da De Mauro anche come *scaltrezza postbabelica*) che si riferisce allo stato di convivenza pacifica fra gli idiomi, senza che fra essi si manifestino le barriere con cui gli umani connotano le loro identità divise e formano i loro confini conflittuali (Vedovelli 2010: 228). In quest'ottica, il plurilinguismo appare naturale e l'uso delle diverse lingue si lega in modo altrettanto naturale ai diversi contesti e ai bisogni della comunicazione: uso della lingua di origine nei contesti familiari o a scuola, dell'italiano a scuola o in famiglia e con gli amici, del dialetto nell'interazione in vari contesti, ecc. In questo senso le lingue immigrate, che sono anche le lingue degli affetti di molti alunni di origine straniera, vengono usate o rese visibili anche nel contesto scolastico. All'*innocenza prebabelica* si contrappone la *visione babelica* (*id.*), caratteristica distintiva della tendenza all'italianizzazione. In tale prospettiva il plurilinguismo viene visto come una minaccia e l'uso di lingue diverse dall'italiano è stigmatizzato. A determinare la forza della visione babelica sono soprattutto gli adulti. Questa tesi di Vedovelli viene confermata, anche se con sfumature diverse, da vari studi. Si ricorda, ad esempio, la situazione nelle classi plurilingui di Palermo dove in molti casi manca «un adeguato agire professionale dei docenti sostenuto anche da una formazione specifica» (Amenta & Turrise 2017: 259). Nell'ambito di un'altra indagine nazionale, che ha coinvolto 17 scuole primarie distribuite in quattro regioni ad alta densità migratoria, emerge che «l'attenzione di dirigenti e docenti è apparsa prevalentemente concentrata

sull'insegnamento dell'italiano L2 e sull'educazione interculturale, mentre l'atteggiamento verso le competenze che i bambini possiedono in lingue diverse da quelle di scolarizzazione è apparso generalmente improntato a benevola indifferenza se non addirittura a diffidenza» (Scaglione, 2017: 221).

Se, grazie alla loro innocente apertura nei confronti della diversità linguistica, gli alunni italiani dimostrano un interesse per le lingue immigrate arricchendo così il loro repertorio linguistico, anche lo spazio linguistico degli alunni di origine straniera si apre, e di certo si arricchisce, grazie al contatto con i loro coetanei italiani. In questo senso, l'italiano può diventare una lingua identitaria per gli alunni di origine straniera, e non esclusivamente lingua oggetto di apprendimento, formale. Tale lingua non rappresenta né una lingua madre, né una L2, ma una lingua che «contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica» (Vedovelli 2010: 232).

La ricerca che presentiamo in questa sede, svolta nel biennio 2018-2019, fa come si diceva riferimento ad un'analisi quali-quantitativa relativa agli usi linguistici all'interno di tre comuni nella periferia di Roma: Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova.

Tale indagine si basa su vari strumenti metodologici:

- a) dati demo-statistici ufficiali, per analizzare l'impatto dei flussi migratori sul territorio;
- b) questionari sociolinguistici, somministrati a 3.734 studenti di 209 classi di 8 scuole (primarie e secondarie);
- c) 30 ore di interviste a 27 docenti, 25 genitori e 9 rappresentanti delle istituzioni e del Terzo Settore; alcune interviste, rivolte a gruppi di studenti, sono state condotte nel "Laboratorio mobile di rilevazione sociolinguistica";
- d) 24 ore di osservazione diretta e partecipata nelle classi per un confronto con studenti e docenti rispetto a strategie e stili di apprendimento nonché in relazione alle proposte didattiche;
- e) rilevazione e analisi di 465 foto di panorami linguistici e semiotici urbani nei tre comuni presi in esame.

Per motivi di spazio, i dati ricavati attraverso gli strumenti d) ed e) non vengono discussi in questa sede. Si focalizzerà quindi l'attenzione sugli usi linguistici auto-dichiarati dagli studenti e sulla percezione del plurilinguismo da parte di docenti, genitori e testimoni privilegiati.

In riferimento agli studenti, il questionario, composto da 30 domande per gli alunni delle scuole primarie e 29 per gli alunni delle scuole secondarie, si struttura su tre macro-blocchi:

- a) lingue usate a scuola e in classe con docenti e compagni;
- b) lingue usate in casa con i familiari: genitori, nonni e fratelli;
- c) lingue usate fuori casa con vicini, amici e in altri contesti specifici.

### 3. *Contesto e motivazione della ricerca*

La scelta dei tre comuni presi in esame nasce dalla volontà di confrontare la situazione attuale con quella del 2004, anno in cui fu realizzata negli stessi territori una delle prime indagini del Centro di Eccellenza senese sul plurilinguismo nelle scuole. A determinare la scelta di queste aree 15 anni fa sono stati i seguenti motivi: la richiesta, da parte delle scuole del territorio, di una ricognizione e una mappatura del plurilinguismo nelle relative città; la posizione strategica di queste città rispetto a Roma, la capitale italiana; l'alta percentuale di cittadini di origine straniera in questi territori rispetto alle altre zone della Regione Lazio.

Secondo i dati ISTAT, al 31 dicembre 2019, gli stranieri residenti nel Lazio sono 629.171 e rappresentano il 10,9% della popolazione residente, dato, quest'ultimo superiore alla media nazionale che si attesta all'8,4%. Nella città metropolitana di Roma Capitale gli stranieri sono 509.057 e rappresentano il 12,0% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania con il 32,8% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dalle Filippine (7,9%) e dal Bangladesh (6,4%).

In riferimento ai territori presi in esame, la città di Fonte Nuova, con 5.482 cittadini stranieri, è quella con l'incidenza più elevata di stranieri (17,4%). Segnaliamo che questo comune si distingue in riferimento alla presenza di stranieri sulla popolazione totale all'interno di tutta la provincia di Roma, ed è superato soltanto da due comuni: Rignano Flaminio (18,9%) e Ladispoli (17,5%). Nella città di Mentana, sono invece 3.684 gli stranieri, che rappresentano il 15,8% della popolazione residente. Nella città di Monterotondo, gli stranieri sono 4.918 e corrispondono al 12,0% della popolazione residente.

La comunità più numerosa in questi tre territori è quella rumena (Fonte Nuova 62,0%; Mentana 46,3%; Monterotondo 53,5%). La seconda nazionalità presente è quella albanese, con percentuali decisamente più basse: 9,2%, 18,2% e 5,9%, rispettivamente per le città di Fonte Nuova, Mentana e Monterotondo. Questi dati statistici si legano ad almeno due elementi rilevanti che hanno delle ricadute anche sul profilo sociolinguistico degli alunni che frequentano le scuole prese in esame: a) praticamente oltre la metà dei cittadini stranieri in questi tre comuni proviene dalla Romania; b) le altre principali provenienze appartengono sempre all'Europa dell'Est: Albania, Kosovo, Macedonia, Ucraina, Polonia.

Nel 2004, quando fu condotta la prima indagine a cui il nostro contributo fa riferimento, se a Monterotondo la popolazione straniera corrispondeva a 1.284 residenti, ovvero il 3,63% della popolazione, a Mentana gli stranieri erano 1.063; dato, quest'ultimo, che corrispondeva al 5,67% della popolazione residente. In quest'ultimo comune l'incidenza degli stranieri era superiore alla media nazionale (4,5%). È interessante notare che a 15 anni di distanza dalla prima indagine, il numero degli stranieri è triplicato a Mentana (da 1.063 a 3.684) e quasi quadruplicato a Monterotondo (da 1.284 a 4.918). Anche rispetto ai dati percentuali, l'incremento è rispettivamente triplicato e quadruplicato: Mentana, dal 5,67% al

15,8%; Monterotondo, dal 3,63% al 12%. La città di Fonte Nuova non era coinvolta nell'indagine del 2004.

Nell'ambito dell'indagine del 2004 furono raccolti 1.384 questionari all'interno delle scuole primarie e secondarie, 120 interviste e circa 50 foto del panorama linguistico urbano. Come già discusso in Bagna e Barni (2005), nell'ambito di tale indagine furono censite 24 lingue nelle scuole oltre a quelle tradizionalmente presenti nello spazio linguistico del territorio. La lingua più rappresentata era il rumeno (38,41%) seguita da albanese (15,24%), spagnolo (11,59%), polacco (7,91%) e macedone (6,1%). Queste prime 5 lingue erano parlate dal 77,43% della popolazione straniera.

Nel contesto scolastico la maggioranza dei bambini consapevoli di avere un bagaglio linguistico almeno bilingue si trovava nella scuola primaria; i dati evidenziavano una ricchezza, perché entrambe le lingue non erano percepite come in competizione ma complementari, utilizzabili variamente nelle situazioni comunicative in cui è necessaria una scelta tra le due. Focalizzando, ad esempio, l'attenzione sulle due principali lingue immigrate presenti a scuola, il rumeno era più presente e forte rispetto all'albanese, sia perché più utilizzato nell'interazione quotidiana, sia perché fortemente presente nelle preferenze e nei desideri dei suoi parlanti. Questo dato era confermato dalle interviste effettuate con gli adulti, genitori degli informanti presenti nella scuola: i rumeni avevano manifestato la propria volontà di far mantenere ai propri figli la lingua di origine. L'indagine aveva inoltre rilevato una relativa chiusura nei confronti delle lingue immigrate da parte degli italiani, chiusura che si accentuava man mano che si saliva nel livello scolastico. Tale tendenza al monolinguisma era determinata da una politica linguistica nazionale che percepiva il plurilinguismo come generatore di problemi.

#### 4. *Il plurilinguismo nella scuola*

Per l'analisi degli usi linguistici nei vari contesti presi in considerazione, la ricerca si è basata sulle risposte fornite dai singoli alunni ad un questionario sociolinguistico.

In esso, gli alunni avevano la possibilità di selezionare una delle opzioni tra *italiano*, *italiano e altra lingua* e *altra lingua* e di specificare la lingua diversa dall'italiano. Prima di procedere con la compilazione del questionario, i somministratori hanno ritenuto opportuno chiarire agli studenti che per *altra lingua* si intendeva qualsiasi varietà linguistica da loro percepita diversa dall'italiano.

In seguito all'elaborazione dei dati, è risultato che all'interno della voce *altra lingua*, oltre alle lingue straniere studiate nella scuola, sono confluite sia le varietà dialettali<sup>4</sup> (il monterotondese, il mentanese, il romanesco, il romanaccio, il napoletano e il pugliese) sia le lingue immigrate (rumeno, 41%, albanese, 16%; polacco, 8%; moldavo 4%). In riferimento alle lingue immigrate, possiamo osservare che i

<sup>4</sup> Per un approfondimento sullo statuto dei dialetti dell'italiano, in particolare dell'area dialettale mediana, rinviamo a D'Achille (2019).

primi due idiomi sono gli stessi rispetto all'indagine del 2004 e sono usati da più del 50% degli informanti: dal 53% nell'indagine del 2004 e dal 57% nell'indagine che presentiamo in questa sede. Segnaliamo, però, che il numero complessivo degli idiomi censiti è aumentato da 24 (nel 2004) a 33 lingue.

Indagini precedenti evidenziano la notevole ampiezza del numero di varietà locali (cfr. Casini & Siebetcheu 2017) e la collegano a fattori simbolici di appartenenza ed identità. Questo sembra anche il motivo che nella nostra indagine determina il moltiplicarsi di dichiarazioni relative a varietà linguistiche specifiche, legate a singole realtà locali: poggibonsese, montalcinese, castellinese (Castellina in Chianti), spezzino, santacrocese, modicano (*id.* 104).

#### 4.1 Usi linguistici degli alunni

Sulla base dei dati poco sopra illustrati, in questo paragrafo si focalizza l'attenzione sulle numerose varietà linguistiche usate nelle scuole prese in esame e che, per comodità, suddivideremo in tre blocchi: l'italiano, i dialetti e le altre lingue.

Gli alunni dichiarano di parlare tali lingue sia durante le lezioni che durante l'intervallo, a dimostrazione della complessità dello spazio linguistico dei contesti scolastici. La tab. 1 illustra i dati inerenti le interazioni comunicative a scuola con i relativi idiomi usati dagli alunni.

Tabella 1 - *Interazioni linguistiche degli alunni a scuola*

	<i>Durante le lezioni (con i compagni)</i>	<i>Durante l'intervallo (con i compagni)</i>	<i>Durante le lezioni (con i docenti)</i>
Italiano	84,76%	83,44%	71,50%
Altra lingua	0,13%	0,18%	0,29%
Dialetto	1,92%	2,51%	0,05%
Italiano e altra lingua	3,88%	2,59%	25,54%
Italiano e dialetto	7,87%	10,63%	0,96%
Italiano, dialetto e altra lingua	0,21%	0,13%	0,16%
Non risponde	1,31%	0,26%	1,47%

In riferimento all'italiano, circa l'85% degli alunni dichiara di utilizzarlo esclusivamente con i compagni durante le lezioni. Questa percentuale cresce ulteriormente quando all'italiano si associa l'uso alternato con l'*altra lingua* o con il dialetto.

Considerando le varie combinazioni tra l'italiano e gli altri idiomi, notiamo che durante le lezioni l'italiano viene usato con i compagni dal 96,72% della popolazione scolastica; un dato, questo, che conferma che la lingua italiana, quale lingua dell'educazione, rappresenta un patrimonio linguistico condiviso da quasi tutta la popolazione scolastica. La rimanente percentuale si riferisce probabilmente sia agli alunni che dichiarano di essere esclusivamente dialettofoni (1,92%) sia a coloro che si sono astenuti dal rispondere (1,31%). A queste due categorie si può aggiungere anche quella degli alunni di origine straniera (0,13%) recentemente arrivati in Italia che dichiarano di usare esclusivamente le loro lingue perché considerano l'italiano come una lingua straniera. Il primato dell'i-

taliano si conferma anche nelle interazioni con i compagni durante l'intervallo, dove l'uso esclusivo è appannaggio dell'88,44% degli alunni. Come nella situazione precedente, anche in questo caso, considerando l'uso dell'italiano alternato con altri idiomi, il dato percentuale cresce raggiungendo il 96,79% della popolazione indagata. Rispetto all'uso dell'italiano con i docenti, il numero complessivo dei locutori che si dichiarano italo-foni sale al 98,16%. A differenza dei primi due scenari, questo dato segnala la maggiore attenzione all'uso dell'italiano nell'ambito della comunicazione didattica tra alunni e docenti.

Per quanto riguarda i dialetti, il loro uso esclusivo è quasi nullo (0,05%) nelle interazioni con i docenti, mentre tra compagni si registra una percentuale che, seppur minima, restituisce un segnale di vitalità dei dialetti nelle scuole prese in esame. In realtà, durante le lezioni le interazioni tra compagni avvengono esclusivamente in dialetto nell'1,92% dei casi, mentre questo dato cresce al 2,51% durante l'intervallo, cioè quando c'è una maggior libertà negli scambi comunicativi. I dati relativi ai dialetti crescono comunque quando si considerano le varie combinazioni con altre lingue. Ad esempio, nelle interazioni con i compagni durante le lezioni, la percentuale degli alunni che dichiarano di utilizzare i dialetti si aggira intorno al 10%. Durante l'intervallo questo valore sale al 13,27%, mentre decresce naturalmente al 1,62% durante l'interazione con i docenti.

L'uso dei dialetti non è solo appannaggio degli alunni italiani, ma, come già evidenziato da Guerini (2006) a Bergamo, anche di quelli di origine straniera. Nonostante l'uso limitato dei dialetti tra i docenti e gli alunni (0,05% uso esclusivo e 1,62% uso complessivo), ci sembra interessante notare che questa apertura segnali come i dialetti siano usati nelle classi con funzioni non irrilevanti nel processo didattico. Tali idiomi possono ricoprire, in effetti, una funzione ludica quando sono usati dai docenti per rilassare l'atmosfera e smorzare i toni. Alla funzione ludica si aggiungono una funzione emotiva (ad esempio per rimproverare gli alunni) e metalinguistica (per spiegare alcuni concetti). La vitalità dei dialetti è comunque confermata dall'ultima indagine Istat (2017) relativa all'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia, che osserva come il 14% degli italiani (oltre 8 milioni) usi prevalentemente il dialetto, mentre il 32% usi sia l'italiano che il dialetto<sup>5</sup>.

Rispetto alle *altre lingue*, siano queste le lingue immigrate o le lingue straniere studiate nella scuola, si evidenzia un uso molto limitato nelle interazioni con i compagni (durante l'intervallo e le lezioni). Si osserva, invece, che in riferimento all'interazione in classe con i docenti, un quarto della popolazione scolastica (25,54%) dichiara di usare altre lingue. Questa differenza importante tra l'uso delle altre lingue con i docenti e il loro uso tra gli studenti è determinata dal fatto che nel primo caso rientrano le lingue straniere insegnate a scuola, mentre nel secondo caso si fa tendenzialmente riferimento alle lingue immigrate. In sostanza, si registra un'apertura verso il plurilinguismo solo

<sup>5</sup> Sottolineiamo che l'uso del dialetto nelle scuole è molto più forte nelle regioni meridionali della Penisola. Nell'ambito di due indagini nelle scuole siciliane, Guidoni (2018) e Savona (2018) osservano che durante le osservazioni dirette, non di rado le insegnanti usavano il dialetto. Guidoni (2018) segnala che un'insegnante palermitana sosteneva che per rendere meglio alcuni concetti grammaticali usava il dialetto, proponendo il seguente esempio: «l'indicativo è il modo della certezza: io sono qui. Io ci sugnu!».

quando si tratta delle lingue insegnate nella scuola; è opportuno specificare che questo tipo di plurilinguismo si limita all'inglese nella scuola primaria e a quattro lingue (inglese, francese, tedesco, spagnolo) nella scuola secondaria. Si deduce che ancora poco spazio è lasciato alle lingue immigrate nel contesto scolastico, visto che sono utilizzate da circa il 4% della popolazione scolastica, mentre il 19% degli alunni afferma di interagire con queste lingue a casa (cfr. tab. 2).

#### 4.2 Atteggiamenti linguistici dei docenti

Dalle interviste effettuate, l'analisi delle dichiarazioni dei docenti restituisce due posizioni principali: da una parte, alcuni dichiarano che sia preferibile promuovere negli studenti un'adeguata competenza esclusivamente in lingua italiana; dall'altra, alcuni sono propensi alla promozione dell'italiano insieme a quella delle lingue immigrate e dei dialetti.

Nell'ambito della nostra indagine, la tendenza all'italianizzazione conferma quanto già illustrato dai dati quantitativi. Molti insegnanti concentrano la loro attenzione sulla competenza in italiano degli alunni italiani e di origine straniera. In generale, questi ultimi, secondo i docenti intervistati, hanno una buona competenza in italiano, sia scritto che parlato, tanto che è stato dichiarato che «a volte scrivono meglio gli stranieri degli italiani» (docente 1). Questa enfasi sulla lingua italiana (da non considerare necessariamente come negativa) è trasferita anche alle famiglie degli alunni di origine straniera. Infatti, le scuole coinvolte nell'indagine organizzano corsi di italiano per le famiglie straniere, in quanto «questi corsi sono importanti per gli atteggiamenti linguistici in famiglia» (docente 2), sebbene molti genitori non vi partecipino.

In riferimento ai dialetti, per una parte degli insegnanti questi idiomi costituiscono una risorsa identitaria da promuovere e per questo alcuni di loro affermano l'importanza di mantenerli e utilizzarli negli opportuni contesti. Per altri docenti l'uso del dialetto è visto come qualcosa da estirpare per salvaguardare la competenza in italiano. In questa ottica, il docente 3 afferma che «l'uso del dialetto in casa influisce, alcune volte gli alunni non sono consapevoli che quello che usano non è italiano». Facendo riferimento ai bambini di origine straniera, per alcuni docenti il fatto che molti alunni siano nati in Italia è un vantaggio in termini di integrazione, anche se ciò, implicando un maggiore radicamento sul territorio, determina, come afferma un docente, «uno svantaggio dovuto alla ripresa dei costrutti del dialetto che riversano nella lingua scritta» (docente 4).

Rispetto all'uso delle lingue immigrate, molti insegnanti ritengono che le difficoltà incontrate dagli alunni di origine straniera siano dovute al fatto che a casa non parlino italiano, ma la propria lingua di origine. In questo senso, il docente 5 afferma che «questi genitori sono molto radicati nella loro cultura e hanno difficoltà ad abbandonare le proprie lingue». Scaglione (2017: 221) conferma questo dato quando osserva, nell'ambito della sua indagine, che «numerosi insegnanti hanno infatti dichiarato di essere soliti consigliare ai genitori degli alunni CNI [cittadinanza non italiana] di evitare di utilizzare con i figli lingue diverse dall'italiano».

In relazione a ciò, è doveroso segnalare che il fatto di costringere i genitori degli alunni di origine straniera a parlare esclusivamente l'italiano può avere delle ricadute negative

sulla competenza linguistica del bambino se i genitori non hanno una competenza adeguata in italiano. Aggiungiamo, inoltre, che questa costrizione all'uso esclusivo dell'italiano in casa si tradurrebbe in qualche modo in una forma di assimilazione, rinnegando così parte dell'identità linguistica dei parlanti.

In altri casi, i docenti chiedono agli alunni di parlare delle loro lingue e delle loro culture «ma solo in determinati contesti perché l'obiettivo è che imparino la lingua italiana» (docente 5). Un altro docente ritiene, ad esempio, molto utile la figura del cosiddetto *bambino mediatore*, che nella letteratura viene indicato anche come *child language broker* (cfr. Antonini 2011). Si tratta dei bambini che conoscono la lingua di origine di altri bambini inseriti in classe senza avere gli strumenti linguistici per esprimere i bisogni essenziali in italiano. In questo senso, i *bambini mediatori* danno un grosso aiuto ai docenti, facendo da ponte tra i nuovi arrivati e i docenti stessi, avvalendosi della propria lingua di origine

### 5. Le scelte linguistiche nel contesto familiare

I dati relativi alle scelte linguistiche nelle famiglie di origine straniera si legano da una parte alle autodichiarazioni degli alunni e, dall'altra, al modo in cui i genitori vedono il plurilinguismo, in generale ed in relazione al futuro linguistico dei propri figli.

#### 5.1 Il plurilinguismo familiare secondo gli studenti

I dati ottenuti dal questionario, così come al §4, sono suddivisi in tre blocchi; *italiano, dialetti, altre lingue*. La tab. 2 illustra i dati relativi alle interazioni comunicative tra i membri delle famiglie prese in esame. I risultati, come si vedrà, confermano l'articolazione dello spazio linguistico italiano proposta da Vedovelli (2011): uno spazio linguistico plurale, che tiene conto del dinamismo interno alla società e che si va a caratterizzare per il contatto tra le lingue e i dialetti parlati dagli italiani e le lingue immigrate parlate dai più di 5 milioni di stranieri che risiedono nel Paese.

Tabella 2 - Usi linguistici nelle interazioni comunicative all'interno del contesto familiare

	Figli > Madre*	Madre > figli	Figli > padre	Padre > figli	Nipoti > nonni	Nonni > nipoti	Fratelli
Italiano	66,28%	65,27%	66,71%	64,52%	60,66%	53,37%	56,05%
Altra lingua	4,34%	6,75%	4,93%	6,40%	16,20%	18,02%	2,73%
Dialetto	1,93%	2,01%	2,65%	3,11%	3,86%	5,52%	1,50%
Ita - al	15,24%	14,03%	14,11%	13,55%	4,90%	6,27%	13,26%
Ita - dia	10,77%	10,85%	9,35%	9,99%	11,38%	13,95%	8,57%
Ita - dia - al	0,35%	0,27%	0,48%	0,40%	0,21%	0,21%	0,54%
Dia - al	0,03%	-	-	-	0,03%	0,02%	-
N.R.	1,07%	0,85%	1,77%	2,04%	2,76%	2,60%	17,35%

\*il segno > sta per "si rivolge o si rivolgono a"; Ita=italiano; Dia= dialetto; Al= altra lingua; N.R. = non risponde

In riferimento all'italiano, più del 50% degli informanti dichiara di utilizzarlo in maniera esclusiva con tutti i membri della famiglia. Le percentuali più alte si regi-

strano con i genitori (66%) con minime differenze se a gestire la comunicazione sono i genitori stessi o i figli. Anche considerando l'uso dell'italiano in combinazione con altre lingue, si nota una lieve variazione tra genitori e figli e tra madre e padre: i figli preferiscono usare l'italiano più con la madre (93%) che con il padre (90%); inoltre, è più la madre che si rivolge ai figli in italiano (90%) che il padre (88%). Diversa è la situazione se si guarda agli usi linguistici con i fratelli: le percentuali relative all'uso esclusivo e a quello complessivo dell'italiano scendono rispettivamente al 56% e all'86%, forse anche a causa della cospicua presenza di figli unici. Con i nonni la percentuale relativa all'uso dell'italiano si attesta al 53%, quando sono i nonni che si rivolgono ai propri nipoti, e sale al 61% quando questi ultimi si rivolgono ai nonni. I nonni tendono a optare per scelte più conservative: infatti, questi sono i soggetti per cui l'uso complessivo dell'italiano si abbassa al 74%, a favore dell'aumento delle percentuali relative all'uso del dialetto e delle lingue d'origine. Questo atteggiamento si giustifica sulla base della volontà che i nonni hanno di trasmettere il loro patrimonio linguistico alle giovani generazioni.

Per quanto riguarda il dialetto, il suo uso esclusivo si attesta su percentuali non superiori al 5,5% (nell'interazione nonni > nipoti). Le giovani generazioni preferiscono farne più ricorso attraverso un uso alternato con l'italiano con valori che si aggirano in media all'11% (considerando le interazioni con genitori e fratelli). Nelle interazioni con i genitori, l'uso del dialetto si attesta a livelli bassissimi: solo il 2% dichiara infatti di utilizzarlo in maniera esclusiva. Questo dato è probabilmente legato a un percorso scolastico più orientato verso l'italianizzazione ma permette anche di poter affermare che, a differenza di quanto si prospettava in epoche precedenti (cfr. De Mauro 2014), i dialetti sono, e probabilmente saranno ancora, presenti nello spazio linguistico della nostra società.

In riferimento all'uso dell'altra lingua, che in questo caso corrisponde principalmente ad una lingua immigrata – rumeno o albanese – non vi sono differenze rilevanti nelle interazioni con le madri e i padri, con i quali l'uso esclusivo di tale lingua si aggira in media intorno al 5,5% e quello complessivo a circa il 20%. In altre indagini, come quella di Chini (2018), i dati rivelano che le madri tendono ad essere più conservative, prediligendo l'uso della lingua d'origine. Come vedremo, analizzando la percezione dei genitori, l'atteggiamento delle madri rispetto all'uso della lingua di origine può cambiare in base a vari fattori socioculturali. I bambini tendono a rispondere ai genitori nell'altra lingua o usando esclusivamente l'italiano, lingua della scuola, o alternando italiano e altra lingua (cfr. § 5.2). I genitori, in alcuni casi, continuano ad utilizzare esclusivamente l'altra lingua, anche in base alle competenze che possiedono in italiano e, in casi più numerosi, optano anche loro per una scelta combinata dei due codici. In generale, notiamo dunque un desiderio di ancorarsi al patrimonio linguistico del proprio Paese, mantenendo l'uso della lingua di origine e, allo stesso tempo, la necessità di radicarsi nello spazio linguistico del Paese di arrivo usando l'italiano, anche seguendo i suggerimenti dei docenti (cfr. § 4).

Nella comunicazione con i nonni si rilevano le percentuali maggiori dell'uso esclusivo dell'altra lingua (16% nipoti > nonni, 18% nonni > nipoti). Nelle famiglie

con background migratorio, questi interlocutori rappresentano uno dei motivi per cui mantenere viva la lingua d'origine in quanto, nella quasi totalità dei casi emersi, non vivono in Italia. Per questo motivo, se i figli si sentono liberi di poter ricorrere all'italiano con i genitori, anche quando questi ultimi si rivolgono a loro nella lingua d'origine, con i nonni si sforzano di usare la lingua d'origine che costituisce l'unico codice in comune. Con i fratelli, invece, gli informanti tendono a ritagliarsi uno spazio più volto all'italofonia, in contiguità con quello scolastico e con quello dei loro coetanei. Solo il 2,7% dichiara di usare l'altra lingua in maniera esclusiva, il 13% propende per usarla in alternanza con l'italiano o, per lo 0,5%, in alternanza anche al dialetto.

Dall'elaborazione dei dati quantitativi, emerge che nel contesto familiare, rispetto al contesto scolastico (cfr. §4.1) c'è maggiore libertà nell'uso delle varietà del repertorio linguistico, soprattutto in quello delle famiglie d'origine straniera. All'interno delle famiglie immigrate, infatti, la trasmissione linguistica è una questione delicata che pone ciascun componente di fronte alla sfida del mantenimento del patrimonio linguistico d'origine e a quella dell'acquisizione della lingua del Paese d'arrivo. A questa sfida le famiglie rispondono, tendenzialmente, adottando tre strategie, che verranno esplicitate e analizzate nel paragrafo che segue.

## 5.2 Il plurilinguismo secondo i genitori

I 25 genitori di origine straniera a cui sono state rivolte le interviste hanno fornito dichiarazioni relativamente al modo in cui gestiscono le lingue con le quali entrano quotidianamente in contatto.

Le lingue d'origine rilevate tramite le interviste sono: arabo (5 genitori), rumeno (5); polacco (4), spagnolo (4); albanese (2), ceco (1), francese (1), lingala (1), inglese (1) e lingua dei segni rumena (1). La vitalità di queste lingue è determinata dall'uso che se ne fa all'interno del contesto familiare: secondo Joshua Fishman (1991), ogni famiglia costituisce una barriera naturale contro le pressioni esterne al fine di salvaguardare il proprio patrimonio culturale d'origine. Allo stesso tempo, però, ciascuna famiglia è aperta anche alle influenze derivanti dalla società, in un'ottica che riprende il concetto di ecologia linguistica di Haugen (1972). L'ambiente politico, sociale e culturale pone continue sfide alle famiglie immigrate sia in termini di bisogno di accettazione sociale che in termini di mantenimento o perdita del patrimonio linguistico d'origine. Tali sfide vengono affrontate in maniera differente da ogni famiglia, secondo tre linee di tendenza:

- a) mantenimento della lingua di origine e chiusura alle pressioni esterne;
- b) uso esclusivo della lingua italiana;
- c) mantenimento della lingua d'origine e adozione della lingua italiana.

In relazione alla prima tendenza, una percentuale numericamente poco significativa (5%) rispetto al campione di questa indagine, ma di cui sembra opportuno tenere conto, è quella costituita da una famiglia di origine araba che decide di chiudersi alle pressioni esterne preservando e mantenendo la propria origine con i figli. La spinta

a perseguire questo indirizzo è motivata dalla consapevolezza che è meglio abituare ad immergere i figli sin dalla nascita nella lingua d'origine, almeno fino al momento della scuola. Questi genitori non temono una mancata integrazione dei propri figli, fiduciosi che il solo contatto con l'ambiente esterno, la scuola e gli amici sia sufficiente per acquisire l'italiano.

La seconda linea di tendenza abbraccia il 33% delle famiglie che affermano di utilizzare l'italiano come principale codice comunicativo per poter adattarsi ed integrarsi totalmente nella società italiana. Anche se la tendenza è quella di usare solo l'italiano, non si assiste ad uno scenario che contempla esclusivamente l'italofonia: il contatto con la lingua d'origine avviene comunque, ad esempio, quando per brevi periodi la famiglia rientra al Paese d'origine o quando i parenti rimasti nel Paese di origine hanno l'occasione di far visita alle famiglie in Italia. Alcuni genitori decidono di utilizzare la lingua d'origine per parlare tra di loro ma per i figli si tratta di un'occasione di contatto prevalentemente passivo-ricettivo, in quanto essi hanno la possibilità di ascoltare il codice usato dai genitori ma non sono in grado di usarlo, né questi ultimi si sforzano nello stimolarli ad un uso più attivo della lingua. È il caso di riportare, a tal proposito, la dichiarazione di un genitore di origine congolese, il quale afferma: «quando ci riuniamo con gli altri parenti parliamo francese e lingala, loro ascoltano; se non capiscono va bene così, si parla anche l'italiano» (genitore 1). Le motivazioni che spingono questi genitori a indirizzare i comportamenti linguistici dei figli verso una direzione monolingue dipendono dalla consapevolezza che la competenza in italiano, oltre a garantire maggiori opportunità in termini di integrazione, difenda i figli da eventuali attacchi o prese in giro. Rientra in queste giustificazioni il caso di una madre di origine rumena che ha deciso di parlare ai figli più piccoli esclusivamente in italiano in seguito a un evento spiacevole che ha visto coinvolto il figlio maggiore il quale, da quel momento, ha provato vergogna nel rivelare l'origine della madre. Un'altra dichiarazione interessante è quella di un'altra madre rumena secondo la quale è sbagliato parlare rumeno ai bambini quando sono piccoli in quanto ciò potrebbe costituire un ostacolo all'acquisizione e al rafforzamento dell'italiano: i figli «devono imparare sin da piccoli a parlare italiano perché vivono in Italia e devono essere in grado di comunicare con gli altri bambini italiani» (genitore 2). Per la stessa madre: «questa scelta è motivata dal fatto che ai miei figli è stato riscontrato un problema di linguaggio per cui è stato consigliato dalle maestre di parlare solo una lingua per non confonderli». I numerosi studi sull'acquisizione di più lingue in età infantile sostengono che il bi-plurilinguismo ha, al contrario, degli effetti positivi nello sviluppo cognitivo degli apprendenti (cfr. Cummins 2000).

Il 62% degli intervistati rientra tra coloro i quali dichiarano di salvaguardare la propria origine e di accogliere positivamente le influenze derivanti dalla società. In questo caso, l'81% dei genitori ammette di parlare col rispettivo coniuge e con i propri figli nella lingua d'origine. Questi genitori affermano, inoltre, che i figli si esprimono con loro prevalentemente mediante un uso alternato o esclusivo dell'italiano e notano che i figli tra di loro tendono ad alternare i due codici, propendendo verso

l'esclusività dell'italiano (confermando quanto emerge in tab. 2). Ne risulta che i figli possiedono un'elevata capacità ricettiva nella lingua d'origine e scarse abilità produttive e ciò viene esplicitamente confermato da un genitore il quale, riferendosi alla propria lingua d'origine (l'arabo), afferma che i propri figli «la capiscono ma non la parlano» (genitore 3). A differenza della tendenza precedente, i genitori in questo caso si sforzano affinché il contatto con la lingua d'origine non sia solo e del tutto ricettivo. Molti di questi genitori mettono in atto diverse strategie per favorire il mantenimento e la pratica nella lingua d'origine. Tra queste rientra la possibilità di poter parlare con i parenti grazie a frequenti viaggi nel Paese d'origine. La possibilità di tornare al proprio Paese è considerata da tutti i genitori un'opportunità importante ma anche un privilegio, dal momento che non tutti se lo possono permettere. Tale occasione si può rivelare utile per il superamento della fase di rifiuto e di blocco che hanno attraversato i figli nel dover parlare la loro lingua. A questo proposito, una madre rumena afferma che il proprio figlio «non voleva mai parlare capiva tutto ma non diceva mai niente in rumeno finché non ha iniziato ad avere qualche amichetto in Romania. Quella è stata la mia salvezza» (genitore 4).

Una tendenza da sottolineare in alcune famiglie è quella che vede i figli più piccoli più restii dei grandi all'uso della lingua d'origine. Stando alle testimonianze raccolte, se i figli minori sono nati in Italia capita che attraversino una fase, definita da un genitore di madrelingua araba, di «rifiuto passeggero» (genitore 5) nel parlare una lingua diversa da quella che sono abituati a sentire più frequentemente dagli altri coetanei.

Un'altra modalità utile per convincere i figli ad usare le lingue di origine è la comunicazione a distanza attraverso telefonate o videochiamate. In questi casi, i genitori possono invitare i figli a parlare nell'altra lingua, spinti, ad esempio, da una motivazione affettiva: «c'è stato il compleanno del nonno e io in cinque minuti gli ho insegnato la canzone tanti auguri in rumeno e mio papà ha sentito e si è messo a piangere perché noi siamo lontani» (genitore 6).

Altra strategia è quella finalizzata a spingere i figli a leggere libri o vedere programmi, film e cartoni animati nella lingua d'origine. Le famiglie che usano tale strategia considerano l'italiano strumento utile per l'integrazione e per questo motivo non si oppongono al suo utilizzo, sia nella comunicazione tra fratelli, sia nella comunicazione con i figli.

Oltre alle diverse opinioni espresse dagli intervistati sul rapporto tra italiano e lingua d'origine, nella nostra indagine sono emersi anche opinioni circa le modalità secondo cui le famiglie vedono le altre lingue e con cui immaginano il destino linguistico dei figli. Il 92% dei genitori immagina un futuro per i figli che sia linguisticamente ricco, un futuro nel quale insieme all'italiano e alla lingua d'origine sappiano parlare anche altre lingue come l'inglese, il francese e lo spagnolo. Tutti coloro che hanno come lingua d'origine l'arabo sono convinti che sia una lingua utile e che sia un grande vantaggio per coloro che hanno l'opportunità di parlarla: «quando parli arabo puoi parlare tutte le lingue» (genitore 7). Di uno status inferiore godono invece altre lingue, come il rumeno, che secondo alcuni genitori

è importante che i figli conoscano per una ricchezza personale; tuttavia, non pensano che sia una lingua spendibile nel futuro, a meno che non ci sia l'intenzione di ritornare in Romania. Sono state anche le esperienze personali che hanno indotto i genitori ad insegnare ai figli che «le lingue servono tutte e che più lingue si sanno meglio è» (genitore 8). I molti genitori che si preoccupano di tenere vivo il contatto col proprio patrimonio culturale lo fanno non solo per motivi affettivi, ma soprattutto perché riconoscono che possedere più lingue sia una ricchezza. Questi genitori ritengono che le rispettive lingue vadano valorizzate all'interno delle scuole, mostrandosi consapevoli sia che il plurilinguismo sia una realtà viva, da coltivare e non da sottovalutare, sia che una società che propende verso il monolinguisimo rende le sfide lanciate dal plurilinguismo più ardue da superare e i desideri sul futuro linguistico dei figli più difficili da realizzare.

### *6. La percezione della diversità linguistica secondo i testimoni privilegiati*

Una parte importante della ricerca è consistita nella realizzazione di interviste a testimoni privilegiati individuati tra i principali attori istituzionali, economici e sociali dei Comuni presi in esame.

L'analisi delle risposte fornite, anche in questo caso, restituisce principalmente due tendenze. Da un lato, c'è chi vede la cittadinanza locale particolarmente aperta e favorevole alla diversità linguistica che contraddistingue il territorio; dall'altro, c'è invece chi riscontra un atteggiamento più conservatore e una generale impreparazione a gestire le dinamiche di un contesto plurilingue.

In riferimento alla presenza e alla percezione delle lingue dei cittadini di origine straniera nello spazio linguistico locale, alcuni informanti sostengono che, in generale, queste siano ben riconoscibili: «se si passeggia per il Paese, ci si accorge che gli stranieri sono tanti e parlano tutti le loro lingue; la presenza, quindi, si sente, anche se ormai in maggioranza si sono integrati molto bene» (testimone privilegiato 1). Altri informanti sostengono che le lingue immigrate non siano particolarmente visibili, dato che i migranti tendenzialmente preferiscono concentrarsi sull'apprendimento e sulla pratica della lingua italiana, soprattutto per motivi lavorativi. A tal proposito, i rappresentanti del Terzo Settore sottolineano che, oltre al CPIA, anche diverse associazioni del territorio si occupano dell'organizzazione e della gestione dei corsi di italiano L2.

Per quanto riguarda l'atteggiamento della comunità locale verso i cittadini con background migratorio, parte degli intervistati non registra particolari problemi, ed anzi rileva che i processi di integrazione sociale, linguistica e lavorativa sono avvenuti con successo e sono il risultato di un lavoro compiuto nel tempo: «Monterotondo ha svolto un'attività di accoglienza molto significativa in tutti questi anni, ad esempio, ha collaborato ai progetti del Ministero degli Interni per l'accoglienza degli stranieri» (testimone privilegiato 2). Altri, invece, riferiscono di percepire una certa ostilità nei confronti degli stranieri, sorta in tempi piuttosto recenti, a seguito della crisi economica e della diffusione di idee e giudizi negativi sul fenomeno migratorio,

anche a livello nazionale e internazionale. Sulla base di questi presupposti, il testimone privilegiato 3 afferma che: «bisogna trovare forme di comunicazione capillari che siano in grado di generare pensieri positivi e non negativi. [...] Recentemente l'impressione è che la paura della perdita di identità sia più forte della propensione all'integrazione e alla solidarietà».

Rispetto alle iniziative delle autorità locali per la promozione delle lingue degli altri, secondo alcuni testimoni la loro valorizzazione è sempre stata percepita come importante per favorire i processi di integrazione sociale dei migranti e delle loro famiglie. In questa prospettiva, nel corso del tempo le istituzioni scolastiche della zona hanno lavorato molto su questo aspetto, facendo ricorso a una «didattica laboratoriale, per gruppi, a classi aperte e ad attività integrative oltre l'orario obbligatorio, a supporto delle lingue e della socialità» (testimone privilegiato 4). Allo stesso tempo, però, vi è anche chi, pur riconoscendo il ruolo fondamentale della scuola nella promozione del plurilinguismo, vede ancora in alcune istituzioni «un'impreparazione generale a gestire il fenomeno, perché spesso si tratta di temi non particolarmente attenzionati» (testimone privilegiato 5). Di particolare rilevanza, in ogni caso, è ritenuta la figura del mediatore linguistico-culturale, soprattutto dai rappresentanti delle associazioni di volontariato che, nell'ambito delle misure di prima accoglienza dei migranti, si trovano a dover gestire non solo i processi linguistici, ma anche, e soprattutto, culturali.

### 7. *Alcune considerazioni conclusive*

Nell'ottica della linguistica educativa (De Mauro & Ferreri 2005), che si prefigge di valorizzare il fondamentale apporto delle lingue nella sfida sociale ed educativa italiana, il contributo ha voluto osservare come i territori locali reagiscano concretamente rispetto alla *non-politica linguistica* che contraddistingue le istituzioni nazionali.

Dai risultati dell'indagine 2018-2019 emergono una maggior consapevolezza linguistica e apertura alla diversità rispetto all'indagine del 2004: si osserva una naturale propensione al plurilinguismo da parte degli alunni e una sensibilità rispetto alla valorizzazione delle diversità linguistiche da parte della scuola, del Terzo Settore e degli amministratori locali. Tali risultati rivelano la presenza di pratiche linguistiche dal basso (che coinvolgono, appunto, amministratori locali, dirigenti scolastici, genitori, studenti, ecc.), chiamate da Davis (2014) *engaged language policy*, e che costituiscono delle buone pratiche da diffondere in attesa dell'attuazione di politiche e pratiche linguistiche chiare, sistematiche e capillari su tutto il territorio nazionale.

Nel territorio di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, la scuola accoglie e promuove tante nuove e diverse lingue rispetto all'indagine del 2004: italiano, lingue straniere di studio, varietà linguistiche locali, varietà linguistiche non locali, italiano di contatto, lingue immigrate, lingue dei segni. Questo plurilinguismo, che riflette *in nuce* le caratterizzazioni del nuovo spazio linguistico italiano globale, è sopravvissuto nonostante la complessità legata all'incremento degli idiomi e dei

cittadini stranieri nonché la crisi economica e il famigerato clima mediatico di odio nei confronti degli stranieri.

Nello spazio linguistico preso in esame, gli stranieri tendono ad identificarsi linguisticamente con il contesto locale, mentre agli italiani non dispiacerebbe conoscere le nuove lingue presenti sul territorio grazie all'immigrazione. Segnaliamo che questo entusiasmo verso la conoscenza reciproca, osservato soprattutto negli alunni nell'indagine del 2004, è stato notato anche in molti adulti (amministratori, volontari del Terzo Settore, docenti e genitori). I segnali di apertura della scuola e delle istituzioni locali si vedono, ad esempio, in virtù dell'organizzazione di corsi di lingua rumena, in collaborazione con il governo rumeno, e la promozione dei corsi di italiano L2 sul territorio.

Anche rispetto ai genitori, se escludiamo alcune scelte linguistiche orientate verso il monolinguisimo, la tendenza è quella di un equilibrio tra il mantenimento della lingua d'origine e l'adozione della lingua del Paese di arrivo. In generale, l'indagine fa notare che il plurilinguismo è una realtà viva da coltivare e non da sottovalutare e la conoscenza di più lingue, sin dalla tenera età, non costituisce affatto un ostacolo ai processi di apprendimento ma rappresenta una solida base da preservare e rafforzare.

Al netto delle eccezioni rilevate nel contributo, i territori locali presi in esame, con una percentuale elevata di stranieri, mostrano quindi una maggiore attenzione e consapevolezza rispetto alle grandi città. Tali territori possono quindi essere considerati come dei paradigmi per affrontare in modo sistematico, e non a macchia di leopardo, la questione del plurilinguismo in tutte le nostre scuole e città.

### *Bibliografia*

AMENTA L. & TURRISI M. R. (2017), Che cosa succede nelle classi plurilingui? Un'indagine qualitativa a Palermo, in M. VEDOVELLI (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: 263-287.

ANTONINI R., (2011), The invisible mediators: Child language brokering in Italy, in CORTESE G. (ed.) *Marginalized Identities in the Discourse of Justice: Reflections on Children's Rights*, Monza, Casa Editrice Polimetrica, Monza: 229-249.

BAGNA C., MACHETTI S., & VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, In VALENTINI A., MOLINELLI, CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Bergamo 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma: 201-222.

BAGNA C. & BARNI M. (2005), Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso Monterotondo e Mentana, in GUARDIANO C., CALARESU E., ROBUSTELLI C. & CARLI A., *Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma: 223-251.

- BALBONI P.E., COSTE D. & VEDOVELLI M. (2014), *Il diritto al plurilinguismo*, UNICOPLI, Milano.
- BARNI M. & VILLARINI A. (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- CASINI S. & SIEBETCHEU R. (2017), Le lingue in contatto a scuola. Un'indagine nella provincia di Siena, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti Del XIX Convegno Nazionale Del Giscel, Università Per Stranieri Di Siena, 7-9 aprile 2016*: 93-110.
- CARBONARA V. & SCIBETTA A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2018), *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 9-42.
- CHINI M. & ANDORNO M.C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine sui minori alloggiati dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CUMMINS L. (2000), *Language, power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- D'ACHILLE P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
- DAVIS K. A. (2014), Engaged language policy and practices, in *Language Policy*, Volume 13, Issue 2: 83-100.
- DE MAURO T. & FERRERI S. (2005), Glottodidattica come linguistica educativa, in VOGHERA M., BASILE, G. & GUERRIERO A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia: 17-28.
- DE MAURO T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana, dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- DE RENZO F. (2020), *Lingue, scuola, cittadinanza*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- EXTRA G. & YAĞMUR K. (a cura di) (2012), *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FIORENTINI I., GIANOLLO C. & GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bonomia University Press, Bologna.
- FISHMAN A.J. (1991), *Reverse language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- GOGLIA F. (2015), Multilingual Immigrants and Language Maintenance: The Case of the IgboNigerian Community in Padua, in GESUATO S. & GRAZIA BUSÀ M. (eds), *Studi in onore di Alberto Mioni*, Cleup, Padova: 701-710.
- GUIDONI R. (2018), Italiano, dialetto e lingua d'origine: le classi plurilingui tra usi e percezioni, in *Cultura&Comunicazione*, Anno VIII, 13: 8-13.
- GUERINI F. (2006), *Language alternation strategies in multilingual setting. A case study: Ghanaian immigrants in Northern Italy*, Peter Lang AG, Bern.
- HAUGEN E. (1972), *The ecology of language: Essays. selected and introduced by Anwar S. Dil.*, Stanford University Press, California.

- MACHETTI S. & SIEBETCHEU R. (2017), *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Il Mulino, Bologna.
- PALLOTTI G. (2017), Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: pp. 505-520.
- SAVONA P. (2018), Italiano, dialetto e lingue immigrate a scuola: il caso di Paceco (Trapani) in *Cultura&Comunicazione*, Anno VIII, 13:14-21.
- SCAGLIONE S. (2017), La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: 211-226.
- SIEBETCHEU R. (2020), Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense, in MARRA A. & DAL NEGRO S. (a cura di), *Lingue minoritarie. Tra localismi e globalizzazione*, AltLA, Bologna: 231-245.
- VEDOVELLI M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. (a cura di), (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. & CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- VIETTI A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Franco Angeli, Milano.

