

Lingue di eredità a Napoli Percorsi di inclusione sociale tra scuola e SPRAR

Margherita Di Salvo

Premesse e obiettivi di un progetto *in fieri*

Con l'intensificarsi dei flussi migratori che hanno contribuito a trasformare l'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione,¹ è diventato urgente, per la politica italiana, individuare strategie per promuovere l'integrazione dei migranti, la cui presenza è oramai un carattere strutturale della vita sociale, economica e linguistica italiana.² Questo obiettivo diventa ancora più urgente in quei contesti contraddistinti da elevata disoccupazione, devianza sociale e criminalità organizzata, in quanto qui più che altrove i migranti rischiano di essere coinvolti in attività criminose. Tra questi, vi è la Campania, intorno a cui, per quanto si sia assistito a un proliferare degli studi volti a descrivere il fenomeno immigratorio³ e a misurare il livello di integrazione raggiunto dai migranti,⁴ alcune tematiche restano ancora quasi del tutto sconosciute o solo scarsamente indagate. In ambito linguistico, l'attività di ricerca è particolarmente orientata sull'aspetto acquisizionale, grazie anche a preziosi contributi aventi per oggetto i diversi livelli di analisi; dalla prosodia⁵ alla fonetica-

¹ E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino, 2002.

² M. Vedovelli, 'Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 2017, pp. 27-48.

³ La bibliografia è molto vasta. Si vedano, tra gli altri, G. Orientale Caputo (a cura di), *Gli immigrati in Campania. Evoluzione della presenza, inserimento lavorativo e processi di stabilizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007; Id., *L'immigrazione in Campania*, in A. Lamarra, P. Diadori & G. Caruso (a cura di), *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Napoli, Guida Editore, 2017, pp. 33-42; D. Russo Krauss, *Geografie dell'immigrazione. Spazi multietnici nelle città: in Italia, Campania, Napoli*, Napoli, Liguori, 2005; V. Petrarca, 'Dall'Africa a Castel Volturno', in: *DESK*, 2017, pp. 80-83; G. Gabrielli, G. Mazza & S. Strozza, 'Immigrant's settlement patterns in the city of Naples', in: *Spatial Demography*, 2017, pp. 1-17; E. De Filippo & S. Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania negli anni della crisi economica. Condizioni di vita e di lavoro, progetti e possibilità di integrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015; N. Ammaturo, E. De Filippo & S. Strozza, *La vita degli immigrati a Napoli e nei paesi vesuviani. Un'indagine empirica sull'integrazione*, Milano, FrancoAngeli, 2010; F. Benassi, G. Gabrielli, F. Lipizzi & S. Strozza, 'La geografia dei migranti nel napoletano: fenomeni di segregazione territoriale e implicazioni per le politiche sociali', in: *Urbanistica Informazioni*, X, 257 (2014), pp. 1-4.

⁴ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

⁵ E. Pellegrino, V. Caruso & A. De Meo, 'La competenza prosodica nell'italiano parlato di sordi nativi e stranieri', in P. Sorianello (a cura di), *Il linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 209-223; M. Vitale, P. Boula de Mareuil & A. De Meo, 'An acoustic-perceptual approach to the prosody of Chinese and native speakers of Italian based on yes/no questions', in N. Campbell, D. Hirst & D. Gibbon (a cura di), *Speech Prosody*, 7 (2014), pp. 648-651, <http://www.speechprosody2014.org/> (1 luglio 2021).

fonologia,⁶ fino alla morfologia,⁷ alla sintassi e alla testualità.⁸ L'attenzione rivolta prevalentemente al versante acquisizionale riflette la visione europea e italiana secondo cui l'integrazione (anche linguistica) sarebbe principalmente correlata all'apprendimento della lingua del Paese di arrivo piuttosto che alla simultanea conservazione del patrimonio linguistico e culturale di origine.⁹ Nel modello di Cesareo e Blangiardo,¹⁰ così come nelle successive applicazioni su scala locale,¹¹ la lingua è indicata quale condizione per l'accesso all'informazione e al senso di appartenenza alla realtà italiana, diventando quindi una premessa e allo stesso tempo un indicatore dell'integrazione culturale. La conoscenza della lingua del Paese di immigrazione risulta cruciale per raggiungere l'integrazione,¹² come formulato da De Filippo e Strozza:

L'uso della lingua come strumento di comunicazione interpersonale è sicuramente uno dei primi aspetti da tenere in conto quando si indaga il senso dell'identità e dell'appartenenza della popolazione migrante, ma ancor più l'osservazione dell'impiego della lingua diventa uno strumento indispensabile per comprendere la realtà quotidiana di ognuno, sia dal punto di vista individuale che collettivo. In altri termini, se è giusto ritenere che la creazione di occasioni di impiego del tempo libero da parte degli stranieri con gli autoctoni sia un momento che consente la creazione e costruzione di relazioni, è anche vero che guardare un programma in televisione oppure leggere un giornale in lingua italiana o meno può aiutarci a capire quanto l'individuo straniero senta di appartenere alla nostra nazione e alla nostra cultura.¹³

Questa affermazione, per quanto sia un ottimo punto di partenza, a mio parere, presenta delle criticità in relazione all'aspetto legato alla conservazione e alla valorizzazione del proprio patrimonio di eredità linguistica e culturale, tema che meriterebbe una riflessione maggiormente ampia, anche alla luce della crescente bibliografia di impronta sociolinguistica prodotta a livello internazionale. A tale tema risponde un progetto di ricerca coordinato da Michela Cennamo e afferente all'Università Federico II, che ha l'obiettivo di descrivere la diversità linguistica in Campania e le caratteristiche delle interlingue presenti nel territorio, con una triplice articolazione a cavallo tra linguistica descrittiva, linguistica acquisizionale e sociolinguistica. Nella prospettiva più propriamente sociolinguistica, obiettivi specifici del progetto sono la mappatura della diversità indotta dall'immigrazione in Campania e l'analisi dei processi di mantenimento e conservazione delle lingue di eredità da

⁶ G. Vitolo & P. Maturi, 'Migranti a Salerno tra italiano e dialetto', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, 2017, pp. 423-442.

⁷ V. Caruso, E. Pellegrino & A. De Meo, 'L'acquisizione della morfologia verbale nell'italiano di sordi profondi italiani e stranieri', in: F. Orletti, A. Cardinaletti, M.F. Dovetto (a cura di), *Tra linguistica medica e linguistica clinica. Il ruolo del linguista. Numero monografico di Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, III (2015), pp. 449-461.

⁸ P. Giuliano, 'Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto', in: *Linguistica e filologia*, 25, 2 (2007), pp. 125-205.

⁹ Anche gli studi interamente dedicati alle seconde generazioni si inseriscono nell'ambito della linguistica acquisizionale e della linguistica percettiva piuttosto che nel dibattito contemporaneo sulle lingue di eredità. Valga come esempio il recente lavoro di Calvi sui bilingui spagnolo-italiano residenti in Italia (M.V. Calvi, 'Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia', in: *Quaderni d'Italia*, 21 (2016), pp. 45-62).

¹⁰ V. Cesareo & G.C. Blangiardo (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2009; V. Cesareo, 'Quale integrazione?', in: V. Cesareo & G.C. Blangiardo (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 11-28.

¹¹ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

¹² S. Collin & T. Karsenti, 'Facilitating linguistic interaction of immigrants: an overview of ICT tools', in: *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9 (2012), p. 243.

¹³ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit., p. 176.

parte di migranti diversi per nazionalità, lingua materna, generazione, storia migratoria e caratteristiche sociali.

Immigrazione in Campania: qualche dato sulla popolazione e sui parlanti delle lingue di eredità

Nel quadro di una crescente e costante crescita dei flussi verso la regione Campania,¹⁴ Napoli rappresenta un punto di osservazione particolarmente interessante in quanto è la realtà in cui il peso dell'immigrazione è percentualmente più consistente rispetto alla media regionale:¹⁵ secondo i dati più recenti offerti dal Comune di Napoli e relativi al 2016, nel capoluogo campano vivono 117.825 cittadini di origine straniera, pari al 50.7% del totale di coloro che risiedono in tutto il territorio regionale.

I migranti europei costituiscono il 30% del totale (ucraini, rumeni e polacchi *in primis*), quelli africani (soprattutto senegalesi, capoverdiani e algerini) il 13%, quelli provenienti dal continente americano (domenicani, peruviani, brasiliani) il 7%, mentre il gruppo asiatico è quello più numeroso (50%). Al variare delle nazionalità, varia anche la composizione per genere: nell'immigrazione albanese prevalgono gli uomini, mentre in quella ucraina, rumena e polacca le donne (rispettivamente 464,64 donne per 100 uomini, 154,64 e 515,77); per l'area asiatica, sono più numerosi gli uomini provenienti da Pakistan e Bangladesh, ma per le Filippine è più elevata la percentuale di donne coinvolte nel processo migratorio.¹⁶ La conformazione dei flussi per genere è anche correlata con la professione svolta, nella misura, oramai nota, in cui alcuni ambiti professionali tendono a essere svolti tradizionalmente da uomini e donne provenienti da specifiche aree culturali. È, ad esempio, il caso del settore della cura alla persona, in cui predominano le donne nate nei paesi dell'est, o nella vendita ambulante in cui prevalgono, invece, i migranti di origine senegalese.

La ripartizione professionale, la presenza della famiglia e il progetto migratorio, sia esso lavorativo o familiare, condizionano la rete sociale e la socialità dei migranti, con particolare riferimento al cosiddetto indice di segregazione, che misura la segregazione complessiva di un gruppo etnico in un'area. Può assumere valori da 0 (minima segregazione) a 100 (massima segregazione). Essa non serve a individuare le aree in cui una data popolazione migrante va a collocarsi in un dato tessuto urbano, ma la chiusura rispetto alla società ospite, e diventa quindi utile per comprendere come i vari gruppi migranti siano integrati in misura diversa.

A Napoli, l'indice di segregazione¹⁷ è variabile in base al gruppo etnico (Tab. 1):¹⁸

Provenienza	Indice di segregazione
Sri Lanka	56,79
Ucraina	22,73
Repubblica Popolare Cinese	68,65
Pakistan	71,87
Romania	25,36
Filippine	59,05
Bangladeh	71,87
Polonia	22,87
Nigeria	52,36
Federazione Russa	26,16
Repubblica Domenicana	51,52

Tabella 1: Indice di segregazione per i principali gruppi etnici presenti nel comune di Napoli

¹⁴ De Filippo & Strozza (a cura di), *Gli immigrati in Campania*, cit.

¹⁵ Dati ISTAT (2016), disponibili sulla pagina web del comune di Napoli.

¹⁶ M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005; F. Decimo, *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità*, Bologna, Il Mulino, 2005.

¹⁷ Esso valuta il grado di separazione di un gruppo etnico rispetto al resto della popolazione presente nello stesso spazio urbano.

¹⁸ I dati sono presenti nella sezione dedicata alla demografia del Comune di Napoli.

Dai dati in tabella sembrerebbe che alcuni gruppi siano maggiormente inclini a instaurare relazioni al di fuori della propria rete di connazionali. Al momento, non siamo in grado di valutare se su questo incidano il diverso progetto migratorio o altri fattori, né quali ripercussioni i diversi indici abbiano sul comportamento linguistico dei vari gruppi nazionali: tuttavia, ci auguriamo di poterlo verificare attraverso successivi studi di impronta sociolinguistica nei quali si assumerà l'indice di segregazione quale variabile esterna.

Gli stranieri residenti si concentrano soprattutto nelle aree territoriali del centro cittadino. Nei quartieri San Lorenzo, della zona industriale, Stella, Mercato, Pendino, Montecalvario, Avvocata, San Ferdinando, Porto, Posillipo, Vicaria, Chiaia e San Giuseppe l'incidenza percentuale sul totale dei residenti (11,31%) è quasi doppia rispetto alla media cittadina (5,81%). Per quanto riguarda la concentrazione della popolazione straniera per Paese di nascita all'interno del tessuto cittadino, i dati del Comune di Napoli per il 2016 rivelano una più omogenea distribuzione territoriale per ucraini, polacchi, rumeni e russi, mentre una minore omogeneità distributiva si ha per dominicani, nigeriani, srilankesi e filippini. Elevata è, invece, la tendenza a creare reti sociali chiuse di pakistani e cinesi, per i quali l'indice di segregazione assume valori elevati, da 68,65 a 71,87.

Per quanto riguarda, infine, la situazione della seconda generazione, va rilevata una discrepanza nel numero di minori per gruppo nazionale, non solo per il diverso numero di anni che le diverse nazionalità hanno trascorso sul territorio campano, ma anche per i loro specifici *pattern* migratori: se si pensa all'immigrazione senegalese, tra le più antiche e radicate sul territorio campano, la scarsa presenza di minori e bambini è riconducibile al fatto che questo gruppo predilige un'immigrazione maschile da lavoro e non una migrazione familiare. Al contrario, nei flussi dall'Europa dell'est sono frequenti i casi in cui le donne migrano con i figli; una parziale eccezione è costituita dagli albanesi, per i quali la migrazione è concepita soprattutto come esperienza familiare, con la conseguenza che in tale gruppo rientrano molti minori e bambini, spesso nati in Italia.

I nati in Italia e coloro che vi sono giunti in età prepuberale sono solitamente considerati come "seconda generazione", categoria che questi soggetti spesso rifiutano sottolineando piuttosto il loro sentirsi parte della società italiana, come molti studi hanno da tempo evidenziato:¹⁹ è infatti l'Italia il Paese in cui sono nati, cresciuti e in cui vedono il proprio futuro. Il termine "seconda generazione" risulta pertanto fuorviante in quanto, implicitamente, ricollega questi soggetti a una migrazione che, di fatto, non hanno mai esperito e a un Paese - quello di nascita dei propri genitori - in cui non hanno mai vissuto e in cui spesso si sentono a disagio quando vi ritornano per le visite estive. Sul piano scientifico e interpretativo, la proposta di Turchetta,²⁰ elaborata a partire dal caso dell'immigrazione italiana in Ontario, pare proficuamente estendibile a tutte quelle che sono considerate tradizionalmente come seconde generazioni: nel modello proposto da Turchetta, in particolare, coloro che sono nati in un Paese diverso da quello di origine dei propri genitori sono considerati come generazione 0, categoria che sottolinea come essi non siano migranti nel senso vero del termine visto che non hanno vissuto la migrazione e conoscono unicamente il Paese

¹⁹ Si veda, per esempio, R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani immigrati crescono*, Bologna, Il Mulino, 2010; R. Ricucci, *Cittadini senza cittadinanza. Pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità*, Torino, SEB27, 2015.

²⁰ B. Turchetta, 'Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana', in: B. Turchetta & M. Vedovelli (a cura di), *Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini, 2018, p. 84.

in cui sono nati. Quest'ultimo parametro permette di distinguere una prima generazione migrata, nata in un Paese X e poi trasferitasi in un Paese Y, e una generazione 0 che include i loro figli, che, al contrario, hanno avuto interamente la loro socializzazione nel Paese Y.

La presenza di questa generazione è in aumento in Campania e nelle scuole campane, per quanto i dati del Ministero dell'Istruzione contenuti nel Rapporto dal titolo 'Gli alunni con cittadinanza non italiana' relativo all'anno scolastico 2018/2019²¹ mostrano come nelle regioni meridionali il numero di allievi di origine straniera sul totale della popolazione scolastica sia molto al di sotto della media nazionale pari al 10%. La Campania, in particolare, si colloca al penultimo posto, appena prima della Sardegna (2,6%), con una percentuale del 2,9%.

A fronte di una così bassa incidenza di alunni di origine straniera in Campania e a Napoli, città che, a fronte della sua popolosità, non rientra tra le prime 10 realtà urbane italiane per numero di alunni di origine straniera, i dati del Ministero dell'Istruzione mostrano un forte aumento percentuale della presenza di ragazzi e bambini di origine straniera nelle scuole della regione. In Campania, infatti, tale aumento è maggiormente significativo sul piano statistico come mostra la comparazione tra le varie regioni italiane così come proposta in Tabella 2:

	Alunni con cittadinanza italiana			Alunni con cittadinanza straniera			Alunni italiani su alunni stranieri (valori percentuali)	
	2018/2019	2016/2017	differenza	2018/2019	2016/2017	differenza	2018/2019	2016/2017
Piemonte	500715	511355	-10640	77882	76089	1793	6,4	6,7
Valle d'Aosta	16630	17102	-472	1292	1294	-2	12,9	13,2
Lombardia	1185542	1202645	-17103	217933	207975	9958	5,4	5,8
Trentino	142454	143633	-1179	19235	18697	538	7,4	7,7
Veneto	598193	614741	-16548	94486	91870	2616	6,3	6,7
Friuli V. G.	138855	141693	-2838	19619	19047	572	7,1	7,4
Liguria	165182	169886	-4704	25308	23733	1575	6,5	7,2
Emilia Romagna	518220	521083	-2863	101869	98035	3834	6,1	5,3
Toscana	436004	441875	-5871	71657	68311	3346	6,1	6,5
Umbria	103642	105516	-1874	16581	16833	-252	6,3	6,3
Marche	191052	194842	-3790	24325	21631	2694	7,9	7,9
Lazio	734875	746657	-11782	79841	78226	1615	9,2	9,6
Abruzzo	164725	168839	-4114	13319	13116	203	12,4	12,9
Molise	37447	39264	-1817	1415	1449	-34	26,5	27,1
Campania	928856	962442	-33586	27277	23647	3630	34,1	40,7
Puglia	581730	607504	-25774	18201	16992	1209	32	35,8
Basilicata	76104	80032	-3928	2989	2803	186	25,5	28,6
Calabria	272647	282663	-10016	12324	12458	-134	22,1	22,7
Sicilia	722609	750541	-27932	26652	25536	1116	27,1	29,4
Sardegna	206668	213424	-6756	5524	5323	201	37,4	40,1

Tabella 2: Alunni con cittadinanza italiana e straniera per regione italiana²²

²¹ Fonte: Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. I dati sono stati aggiornati e si riferiscono al 31 agosto 2019.

²² Fonte: Ministero dell'Istruzione, 'Alunni con cittadinanza straniera', <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018> (12 ottobre 2021).

Inoltre, si fornisce un grafico che riflette la situazione descritta nella Figura 1:

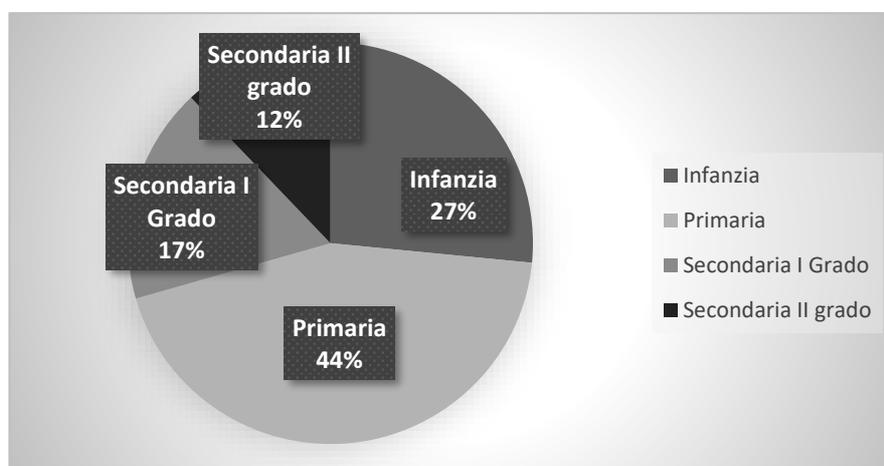


Figura 1: Distribuzione degli allievi stranieri in Campania per ordine scolastico

Circa due terzi degli studenti sono iscritti alla scuola dell'infanzia e alla primaria: si tratta generalmente di allievi nati in Italia, per quanto privi della cittadinanza. Nella platea di iscritti alle scuole secondarie di I e II grado, al contrario, il quadro comprende tanto i nati in Italia quanto coloro che vi sono arrivati, spesso da un numero non particolarmente elevato di anni. In questa regione, infatti, una percentuale statisticamente significativa di migranti di recente arrivo e con età inferiore ai 18 anni va a iscriversi soprattutto nelle scuole secondarie inferiori e superiori: in questo, la Campania (5,7%) è seconda solo alla Sicilia (6,1%). Secondo il Ministero dell'Istruzione, ciò si spiega facendo riferimento alla crescente immigrazione di minori non accompagnati che vengono distribuiti nelle immediate vicinanze al luogo di approdo. Si tratta di una platea di studenti particolarmente bisognosi in quanto, nelle aree di arrivo, non possono contare sulla rete familiare e, pertanto, la loro integrazione è affidata largamente alle istituzioni scolastiche.

La Campania offre quindi uno spaccato interessante in base alla conformazione della platea migrata, differenziata per età, nazionalità, indice di segregazione e consente una riflessione sulle diverse necessità degli allievi stranieri, categoria che comprende, come questi pochi dati mostrano, studenti con storie e destini diversi.

Quadro teorico

In accordo con i modelli teorici correnti, le lingue di origine dei migranti si configurano come lingue di eredità culturale, ossia, seguendo con la definizione proposta da Valdès,²³ lingue parlate nel dominio familiare e domestico ma non nella società in cui una famiglia, solitamente di origine migrata, è inserita. Sulla base di tale definizione:

heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken, resulting in some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language. A heritage speaker may also be the child of an

²³ G. Valdés, 'The teaching of heritage language: An introduction for Slavic-teaching professionals, in: O. Kagan & B. Rifkin, *The learning and teaching of Slavic languages and Culture*, Bloomington, Slavica, 2000, pp. 375-403; G. Valdés, 'Heritage language students: Profiles and possibilities, in: J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis, *Heritage languages in America: Preserving a National Resource*, Washington D.C., IL: Center for Applied Linguistics, 2001, pp. 37-77.

immigrant family who abruptly shifted from her first language to the dominant language of her new community. Crucially, the heritage speaker began learning the heritage language before, or concurrently with, the language which would become the stronger language. That bilingualism may be imbalanced, even heavily imbalanced, in favor of the dominant language, but some abilities in the heritage language persist.²⁴

Si assume, dunque, come presupposto che possano rientrare nella casistica di *heritage speakers*, ossia di parlanti di una lingua di eredità, solo i discendenti di genitori/nonni migranti, vale a dire quelli che, in accordo con la modellizzazione proposta da Turchetta, possano essere considerati generazione 0.

La nozione di lingua ereditaria, proposta in ambiente nord-americano inizialmente nel già citato lavoro di Valdés (2000), è oramai consolidata nel panorama degli studi nord-americani che riflettono una visione in cui tali lingue concorrono a definire lo spazio linguistico, per ricorrere ai termini demauriani,²⁵ e sociale del Paese di immigrazione, al quale hanno dato un contributo arricchendone la diversità linguistica. Al contrario, tale approccio non sembra invece ancora essersi radicata nel dibattito sociolinguistico italiano (e forse più in generale europeo), in cui le lingue non territoriali continuano a essere viste come lingue migrate - categoria che invece presuppone che esse siano presenti in un dato territorio senza però essere parte del patrimonio culturale in cui i migranti stessi vivono. Solo di recente, grazie alla nozione di neoplurilinguismo proposta da Vedovelli,²⁶ la prospettiva ha incominciato a mutare in quanto questa nozione sottolinea piuttosto il ruolo delle lingue immigrate entro la società italiana, in cui le forme del plurilinguismo endogeno (contraddistinte da quella che Berruto ha indicato come *dilalia* italiano-dialetto),²⁷ si sono arricchite di un plurilinguismo esogeno, conseguenza dell'incremento dei flussi immigratori degli ultimi cinquant'anni²⁸ e del loro consolidamento.²⁹

Per quanto nella bibliografia italiana sia prevalsa l'adozione di metodi riconducibili alla sociologia del linguaggio di impronta macrosociolinguistica, che hanno avuto il grande merito di descrivere, anche in termini di repertori, realtà complesse come quelle delle grandi aree metropolitane del nord Italia, meta di una radicata componente immigrata,³⁰ si privilegia qui una prospettiva qualitativa che possa concorrere a mettere al centro, secondo la proposta di Vedovelli

il tessuto quotidiano delle vite individuali e dei gruppi, i modi di vita nei quali gli esseri umani in comunità - i cittadini - costruiscono in forma negoziale e dialettica i loro modi di essere, le loro forme di vita, ovvero - wittgensteinianamente - le loro identità, le loro culture.³¹

In accordo con questa prospettiva teorica, oggetto della ricerca diventano

la condizione delle loro lingue di origine, i modi della loro persistenza negli individui e nelle comunità, così come i loro gradi di esistenza nelle diverse generazioni di immigrati; i rapporti fra le lingue dei diversi gruppi di immigrati; i modi in cui le lingue degli immigrati influenzano lo spazio linguistico nazionale e quelli delle diverse realtà locali; gli orientamenti linguistici

²⁴ M. Polinsky, *Heritage languages and their speakers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, p. 3.

²⁵ T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1983.

²⁶ Vedovelli, 'Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale', cit.

²⁷ G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

²⁸ E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino, 2002.

²⁹ Si rimanda ai lavori già citati di Blangiardo.

³⁰ Ci si riferisce principalmente alle ricerche coordinate da Marina Chini, ma anche ai più recenti contributi di F. Fusco, come *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci, 2017.

³¹ Vedovelli, *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, cit., p. 31.

delle diverse generazioni di immigrati nei confronti dell'italiano e delle altre componenti degli spazi linguistici nazionale e locali [...].³²

In questo modo la condizione di segregazione urbana e la conformazione etnica della rete sociale dei migranti e dei loro discendenti assumono un valore cruciale in quanto determinano la maggiore o minore apertura alla società di accoglienza. A tali aspetti guarda il presente contributo, che intende focalizzarsi sia sulla prima generazione sia sulla generazione 0, anche al fine di evidenziare le divergenze in termini di approccio al plurilinguismo italiano-dialetto che contraddistingue la città di Napoli,³³ all'apprendimento dell'italiano, e al mantenimento delle lingue di eredità culturali nella trasmissione intergenerazionale.

Metodologia della ricerca

Sulla base delle considerazioni esposte al paragrafo precedente, è stata adottata una prospettiva qualitativa che consentisse di avere un quadro preliminare della condizione sociolinguistica di migranti con diverse esperienze e di descriverne i repertori e le abitudini linguistiche.

Sono stati indagati due diversi contesti: il primo è costituito da un liceo tecnico-scientifico, inserito in una delle zone più ricche della città. La sua collocazione geografica tradisce, tuttavia, una diversa conformazione diastratica della platea degli studenti, provenienti dai quartieri più popolari del centro cittadino o dalla periferia periurbana, da famiglie spesso con reddito non particolarmente elevato, come le osservazioni condotte hanno permesso di rilevare.³⁴

Il secondo contesto osservato è offerto da un centro che rientra nel Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR) gestito dall'associazione Cidis Onlus, da anni impegnata nel settore dell'accoglienza e della mediazione culturale. Il centro si trova a ridosso del Quartiere Sanità, in un contesto di forte marginalizzazione sociale, già per gli stessi napoletani: scarso controllo del territorio da parte delle forze dell'ordine, evasione scolastica, basso reddito pro capite, emarginazione sociale. In questo contesto sono ospitati solamente uomini, di età generalmente compresa tra i 18 e i 40 anni, di provenienza diversificata all'interno dell'Africa. Sul piano sociolinguistico ciò comporta la compresenza, negli stessi spazi, di migranti con lingue materne diverse, spesso con nessuna lingua veicolare comune. Durante l'osservazione, infatti, erano presenti sia migranti di origine senegalese che avevano all'interno del loro repertorio, oltre una lingua materna, il wolof e il francese, e un gruppo di migranti nigeriani che avevano nel loro repertorio, oltre una lingua materna, l'hausa, il Nigerian English e il Nigerian Pidgin English. A fronte della diversità linguistica e talvolta anche religiosa, questi uomini condividono un'aspettativa: iniziare a lavorare quanto prima, anche a Napoli, per poi partire verso il Nord Italia o verso un'altra destinazione europea. Sono richiedenti asilo, ma la loro motivazione può essere (anche) lavorativa. Questo spesso li spinge a partire verso il Nord Italia dopo qualche settimana e a non

³² Ibidem.

³³ N. De Blasi, 'Dinamiche linguistiche urbane a Napoli prima e dopo l'Unità d'Italia', in: E. Banfi & N. Maraschio (a cura di), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Firenze, Accademia della Crusca, 2014, pp. 309-313; N. De Blasi, 'Napoli', in: P. Trifone (a cura di), *Città italiane, storie di lingue e culture*, Roma, Carocci, 2015, pp. 305-353.

³⁴ Il progetto "PARLO", coordinato da Andrea Mazzucchi e Francesco Montuori, mirava al potenziamento delle abilità di *reading literacy* degli studenti napoletani che, sulla base dei rapporti OCSE e PISA, risultavano particolarmente svantaggiati. A tal fine, ho svolto alcuni mesi di attività di supporto per favorire il consolidamento delle abilità di lettura. Per una panoramica dei risultati del progetto si rimanda a C. De Caprio & F. Montuori (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale nella scuola*, Palermo, Paolo Loffredo, 2017, pp. 103-115.

portare a termine il percorso di alfabetizzazione, riducendo i tempi di permanenza nello SPRAR.

In entrambi i casi, è stata svolta una fase di osservazione partecipante. Interviste individuali e focus group sono stati effettuati con tutti i soggetti coinvolti nell'accoglienza e nella gestione dell'alfabetizzazione, tanto nella scuola quanto nello SPRAR. Tali conversazioni, anche al fine di tutelare i soggetti coinvolti nella prassi didattica, non sono state registrate così da consentire anche una riflessione più serena e non condizionata dalla presenza del registratore. Si è quindi adottato un approccio metodologico proprio della ricerca di natura antropologica ed etnografica che consentisse di ricostruire le pratiche linguistiche e sociali legate alla presenza straniera nei due contesti.

Risultati delle osservazioni

Nel liceo scientifico-tecnico De Sanctis, sono state svolte osservazioni in quattro classi, tutte del secondo anno, ma le seguenti riflessioni si riferiscono a solo due di queste, la 2E e la 2F, le uniche in cui sono inseriti sette allievi di origine immigrata.³⁵ Di essi, solo due studenti frequentano (abbastanza) assiduamente la scuola: si tratta di una ragazza di origine ucraina, studentessa modello, soprattutto nelle materie letterarie, e un ragazzo di origini peruviane, meno inserito nel gruppo classe anche per numerose difficoltà a partecipare ad attività ricreative extrascolastiche, in quanto durante il pomeriggio i suoi genitori lavorano e spetta a lui la cura di un fratellino di 5 anni. La comparazione del comportamento a scuola dei due allievi, della loro produzione linguistica e dei loro atteggiamenti nei confronti dell'istituzione scolastica, dei docenti e del gruppo classe, permette di individuare alcune problematicità nel percorso duplice di apprendimento/consolidamento delle proprie abilità in italiano e di mantenimento del patrimonio linguistico ereditario. Si è scelto un approccio qualitativo che, grazie alla comparazione di soli due casi molto distanti, a mio parere può far emergere le principali criticità nel percorso di integrazione linguistica.³⁶

Questi parlanti, entrambi nati in Italia, hanno due repertori linguistici molto diversi in relazione alla posizione dell'italiano e del dialetto napoletano. Per quanto riguarda la ragazza, l'analisi della sua produzione scritta (a scuola) e l'osservazione del suo comportamento linguistico nella relazione tra pari e con il docente hanno permesso di ricostruire una competenza nativa dell'italiano, una capacità di produrre testi argomentativi (sia nello scritto sia nell'orale) in maniera fluente e coesa sul piano sintattico-testuale; la padronanza del lessico, anche specialistico di alcune materie, è elevata. Il ragazzo, al contrario, per quanto nato in Italia, presenta numerosi tratti dovuti a interferenza con lo spagnolo, tanto nella produzione orale quanto nella produzione scritta. Nel parlato in lingua italiana, anche con l'insegnante, emergono frequentemente marche pragmatiche in spagnolo e fenomeni sistematici di interferenza, che si colgono, ad esempio, nella pronuncia delle occlusive bilabiali spesso realizzate come fricative. Manca, quindi, quel cambiamento della configurazione di dominanza che, secondo gli studi di impronta generativista, dovrebbe caratterizzare il comportamento degli *heritage speakers*.³⁷

³⁵ Non è stato possibile verificare tramite un colloquio con la preside se questo sia il risultato di una scelta o meno.

³⁶ Studi specifici su tale tema come quelli citati di De Filippo e Strozza ricordati alla nota 1. Inoltre questi autori hanno sottolineato l'impatto di questi fattori sull'integrazione raggiunta in Campania: 'Sono Latinoamericani ed Europei gli immigrati che hanno una maggior livello di integrazione, Africani ed Asiatici mostrano maggiori condizioni di svantaggio. Srilankesi, Senegalesi e Bengalesi sono coloro che hanno punteggi di più bassi, mentre risultano essere in una condizione di maggiore integrazione Albanesi, Polacchi, Romeni ed Ucraini' (De Filippo & Strozza, cit., p. 176).

³⁷ Polinsky, *Heritage language and their speakers*, cit.

Per quanto riguarda la competenza del dialetto napoletano, l'osservazione dei due studenti all'interno di un gruppo classe in cui l'uso del dialetto è frequente³⁸ ha dimostrato che solo la ragazza è perfettamente in grado di comprendere e parlare tale varietà dialettale.

I due studenti sono stati intervistati in merito alla propria biografia linguistica e alla propria socialità: la ragazza ha avuto come lingua materna l'ucraino, che tuttora è la lingua che parla in famiglia, sebbene in alternanza ora con l'italiano, ora con il dialetto. La famiglia, che vive al centro storico di Napoli, nel quartiere di San Carlo all'Arena, è ben inserita in una rete sociale italiana; adopera spesso, in molti domini comunicativi, l'italiano ma il dialetto viene usato in contesti poco formali, come, per esempio, quando si fanno le compere al mercato o nelle interazioni con i vicini di casa napoletani. Nella competenza percepita della giovane donna è però l'italiano a essere la lingua dominante: in italiano parla a scuola, con gli amici (tutti italiani) e in tutte le attività sociali svolte (palestra, cinema). L'uso del dialetto, nelle opinioni della ragazza, è invece marginale e limitato alle interazioni interne al quartiere e alla rete sociale dei propri genitori, in molti casi formata anche da persone nate a Napoli.

Nel caso del ragazzo, al contrario, lo spagnolo è la lingua esclusiva in ambito familiare: i genitori si rivolgono ai figli solo in spagnolo, l'unica lingua conosciuta dalla madre che è poco esposta all'italiano e al dialetto, in quanto si destreggia unicamente tra la cura della famiglia e l'attività nel settore delle pulizie di uffici vuoti. La famiglia ha scarsi contatti con la società napoletana e continua a essere inserita in una rete sociale prevalentemente ispanofona: da ciò deriva il fatto che, anche nel tempo libero, a causa dell'impossibilità di partecipare alle attività extracurricolari e a inserirsi in una rete italiana attraverso la scuola, il ragazzo trascorra il tempo libero a contatto con lo spagnolo e non con l'italiano. Il dialetto sembra essere assente nel repertorio dello studente, per quanto egli vi sia esposto, per il ruolo che tale varietà esercita in quanto *we code* all'interno del gruppo classe. Lo scarso inserimento del ragazzo nel gruppo classe è anche favorito dal fatto che, per quanto la sua frequenza a scuola sia piuttosto regolare, spesso è costretto ad assentarsi per questioni legate al rinnovo del permesso di soggiorno dei genitori, alle pratiche sanitarie e anagrafiche di cui è il solo responsabile all'interno della famiglia in quanto è, per dirla con la bella immagine di Sobrero, l'unico "padrone della lingua" italiana. Ciò si traduce nell'impossibilità che ha a seguire i corsi di sostegno dedicati, nelle ore pomeridiane, all'apprendimento dell'italiano; per le stesse motivazioni, spesso non riesce a svolgere i compiti e, durante le interrogazioni in classe, nonostante un atteggiamento di incoraggiamento da parte degli insegnanti, non riesce a raggiungere la sufficienza.

Entrambi i ragazzi sono inseriti nella 2E e sono seguiti da un'insegnante di italiano molto attenta alle loro necessità, anche grazie al numero di studenti frequentanti piuttosto esiguo (12,13 in media).

Nella prassi scolastica, però, l'impegno degli insegnanti, pur molto forte, non si traduce in specifiche iniziative volte all'integrazione linguistica degli allievi, anche per la mancanza di competenze specifiche nelle lingue veicolari e nei principi teorico-metodologici della linguistica acquisizionale e della glottodidattica. Questo è emerso da una serie di colloqui che ho svolto con gli insegnanti con l'obiettivo di raccogliere dati sulla prassi e le metodologie messe in campo per l'apprendimento dell'italiano L2: questo confronto ha mostrato una scarsa conoscenza dei principi metodologici della linguistica acquisizionale, della linguistica contrastiva e delle metodologie didattiche che possono favorire lo sviluppo interlinguistico; nessuno degli insegnanti ha una conoscenza dello spagnolo ed è in grado di proporre, anche a livello di classe, attività

³⁸ M. Di Salvo, L. Ferraro & N. Suppa, 'Repertori linguistici e variazione nei quindicenni napoletani', in: C. De Caprio & F. Montuori (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale nella scuola*, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2017, pp. 103-115.

di valorizzazione del plurilinguismo e riflessioni sulle differenze tra italiano e spagnolo superando la fossilizzazione che è stata osservata nello studente.

È chiaro che, a parità della condizione di *heritage speakers*, il destino di questi due ragazzi appare segnato, sia sul piano dell'acquisizione, sia su quello del mantenimento delle lingue di origine. Sul primo versante, i frequenti fenomeni di fossilizzazione sono osservati unicamente nel ragazzo e il suo comportamento fortemente influenzato dallo spagnolo, su tutti i livelli di analisi (dalla fonetica alla pragmatica) mostra come l'italiano non sia ancora dominato perfettamente; la ragazza invece è riuscita a raggiungere un livello pressoché nativo. Sul secondo aspetto, la forte segregazione della famiglia peruviana potrebbe agire quale fattore capace di garantire la trasmissione intergenerazionale dello spagnolo, che tuttavia andrebbe a essere sintomatica non tanto di un'integrazione in cui gli elementi della cultura di origine convivono con quelli della cultura del Paese di immigrazione, quanto piuttosto di una notevole marginalizzazione.

L'osservazione delle pratiche didattiche e della gestione dell'accoglienza nello SPRAR ha mostrato uno scenario molto diverso. Qui i migranti, tutti appartenenti alla prima generazione, sono arrivati da poche settimane, la frequenza ai corsi di prima alfabetizzazione è regolare e assidua - non ci sono assenze. La situazione classe però prevede, come già accennato in precedenza, una platea che, per quanto attenta, spesso non è alfabetizzata; quando lo è, la classe non ha nessuna lingua veicolare comune. Tale funzione non può essere assolta dall'italiano, in quanto i migranti sono arrivati da pochissimi giorni in Italia e non hanno esperienze precedenti di familiarizzazione con questa lingua. Il docente pratica una sorta di alternanza tra le due principali lingue veicolari del gruppo classe, inglese e francese, a cui spesso unisce qualche lessema in arabo.

L'offerta formativa prevede una sola ora di didattica frontale al giorno, nel pomeriggio, ma in realtà, tutti gli operatori sostengono e promuovono gli scambi in italiano. Pur conoscendo tutti almeno una possibile lingua ponte (l'inglese o il francese, per esempio) vi ricorrono solo laddove il migrante non conosca (ancora) il lessico italiano per poter sostenere una conversazione anche in italiano e, in questo caso, affiancano sempre la parola in italiano a quella proposta inizialmente in una delle lingue veicolari, permettendo quindi un implemento delle competenze del lessico di base, considerato dagli operatori come il primo passo verso una più solida alfabetizzazione. Questa pratica ha infatti permesso un immediato apprendimento di alcune parole chiave, come, ad esempio, 'carne', 'frigo', 'telefono', che esprimono i bisogni e le prime necessità incontrate nel nuovo contesto abitativo. Si coglie in questo caso l'importanza strategica dell'accordo tra tutte le figure di riferimento dello SPRAR che riesce a garantire un processo di continuo apprendimento, anche al di là della singola lezione frontale, che seppure quotidiana, non sarebbe sufficiente a raggiungere un livello di competenza basica in poche settimane, quelle che, di solito, questi apprendenti trascorrono nei centri di accoglienza.

L'apprendimento dell'italiano è anche sostenuto indirettamente da alcune storie che diventano, agli occhi dei migranti appena approdati in Italia, esemplari. Tra queste, quella di Mohamed che, con una competenza di base (A2) dell'italiano, è riuscito a trovare un lavoro come badante di una coppia di anziani del quartiere. Questo ha avuto due effetti; da un lato il consolidamento della sua competenza in italiano, che è gradualmente andata rafforzandosi, dall'altro l'apprendimento di forme dialettali che ha poi introdotto all'interno dello SPRAR: 'ciao fra' è il saluto che rivolge al suo insegnante di lingua, 'tutt' a posto' quello che riserva a me tutte le volte che ci incontriamo, 'ma che bbuò?' quando replica a qualcuno.

Queste marche pragmatiche dialettali sono oramai parte dell'interlingua del gruppo e sono la testimonianza del ruolo strategico di questa varietà anche nella

costruzione di un processo di integrazione nell'area limitrofa, dove, sulla base delle osservazioni e del mio statuto di *insider* in quanto nata poco lontano, il dialetto è particolarmente vitale.

Discussione e prospettive di analisi

A fronte di una consistente bibliografia sulla situazione socio-demografia della popolazione di origine straniera stanziata a Napoli e in Campania, il corrispondente quadro delle lingue di eredità culturale e della loro distribuzione territoriale rimane ancora da esplorare secondo una prospettiva sociolinguistica.

Con questo contributo si è cercato di fornire un primo spaccato degli scenari possibili indotti dalla migrazione e del ruolo delle diverse risorse linguistiche che compongono i repertori migranti. Gli esempi qui discussi provengono da realtà certamente marginali, che non sono rappresentative né della realtà napoletana né dello scenario nazionale. Nonostante ciò, proprio in quanto tali, essi costituiscono una testimonianza della molteplicità di casi in cui si declina l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nei contesti più a rischio.

La ricerca ha infatti evidenziato le diverse posizioni che l'italiano e le lingue di eredità culturali hanno nella scuola pubblica secondaria italiana e negli SPRAR. Per quel che concerne l'italiano, la bibliografia di tipo sociolinguistico sconta un leggero ritardo rispetto a quella prodotta da operatori da tempo impegnati nei percorsi di alfabetizzazione: non a caso, si deve a Graziella Favaro una modellizzazione delle funzioni che l'italiano può avere per i cittadini di origine straniera:

- a) lingua della sopravvivenza per gli adulti neoarrivati in Italia;
- b) lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede da più tempo;
- c) lingua da "certificare" e oggetto di test per chi chiede il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata e per adempiere al "contratto di integrazione" previsto dalla normativa;
- d) lingua "filiale" per le famiglie e i genitori stranieri, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e dunque nuovi significati, racconti, pezzi di mondo;
- e) lingua di riuscita e di scolarità per i minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole "basse" e le parole "alte";
- f) lingua che permea e struttura la storia e accompagna il percorso di cittadinanza per i futuri cittadini, immersi fin da subito nei suoi suoni e accenti.³⁹

È chiaro che per i residenti nello SPRAR l'italiano ricade soprattutto nelle categorie *b* e *c*, mentre nella scuola l'italiano si configura come lingua "filiale" per i genitori o lingua di riuscita o lingua della società e della cittadinanza, ma con risultati che spesso mal si accordano con una serena integrazione.

Le pratiche linguistiche degli insegnanti hanno evidenziato come una scarsa tendenza alla riflessione metalinguistica, resa anche difficile per condizioni dipendenti sia dal tipo di utenza, sia dalle competenze nelle principali lingue veicolari (o più in generale di lingue diverse dall'italiano) da parte dei docenti. Sul primo aspetto, è certamente vero che la mancata competenza di lingue veicolari (inglese, francese, arabo) e delle lingue materne dei discenti non consenta di poter passare da una lingua all'altra né tanto meno di incoraggiare la riflessione metalinguistica. Ciò potrebbe scoraggiare pratiche didattiche oramai consolidate che vedono nell'alternanza di codice e nel *translanguaging*⁴⁰ una risorsa per la didattica, ma ulteriori studi su questo

³⁹ G. Favaro, 'L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini "nuovi italiani"', in: M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 2017, pp. 167-68.

⁴⁰ G. Lewis, J. Bryn & C. Baker, 'Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond', in: *Educational Research and Evaluation*, 18, 7 (2012), pp. 641-654.

aspetto si rendono necessari al fine di descrivere soprattutto quei contesti, come gli SPRAR, che sono tuttora oggetto di indagini non sistematiche.

Inoltre, la mancata conoscenza delle lingue ponte o veicolari spesso si muove in linea di continuità o prossimità con una scarsa sensibilità per la diversità linguistica e per la conoscenza della ricchezza dei repertori linguistici altrui. A tale proposito, sembra opportuno ricordare quanto già era stato sottolineato nelle 10 tesi del GISCEL (tesi VIII) in cui si sottolineava la necessità di conoscere il retroterra linguistico-culturale degli allievi per arricchirlo:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente graduati (tesi VIII).⁴¹

I dati in nostro possesso, frutto dell'osservazione di due soli contesti, non consentono certamente di instaurare alcuna correlazione tra le pratiche linguistiche osservate in classe e i risultati dell'apprendimento dell'italiano. Tuttavia, soprattutto se si considera il contesto scolastico osservato alla luce dei dati sul ritardo scolastico forniti dal Ministero dell'Istruzione di seguito riassunti, sembra particolarmente urgente una riflessione sulla prassi didattica degli insegnanti a cui viene affidato un compito particolarmente delicato, soprattutto laddove l'insegnamento dell'italiano diventi lo strumento per superare lo stato di segregazione:

A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di Secondaria di II grado, la percentuale degli studenti di origine migratoria con percorso di studio regolare si ferma al 58,6% mentre il 39,4% frequenta ancora una classe di scuola Secondaria di I grado; il 31,1% è in ritardo di un anno, il 7,3% di due e l'1,1% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 36,2% contro il 63,8% in ritardo: si va dal 3,9% dei 18-enni che frequenta il primo anno di Secondaria di II grado al 33,3% che frequenta il quarto anno. Tra gli studenti di Secondaria di II grado in ritardo si annoverano inoltre circa 35.600 studenti di età 19-20 anni e oltre, di cui il 39,8% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso.⁴²

I contesti indagati diventano indicativi delle condizioni di precarietà, marginalizzazione e deprivazione sociale in cui alcuni gruppi di giovani, talvolta nati in Italia, si trovano. Essi mostrano anche una condizione di forte svantaggio nel raggiungimento di un livello di competenze necessarie che consentano loro l'accesso al lavoro, ai servizi e, in termini più generali, alla società di accoglienza.

Le diverse condizioni (sociali, abitative, lavorative) dei migranti, la scolarizzazione formale (mediante cioè un insegnamento) o l'apprendimento informale, che, al contrario, avviene per contatto con la popolazione autoctona, andranno tenute in considerazione, così come andranno tenute in considerazione anche le variabili connesse con le specificità dei singoli gruppi di migranti e delle specificità delle singole persone coinvolte nel percorso migratorio. Del resto, tale esigenza è stata recentemente sottolineata anche da non linguisti:

Nell'ottica di un sistema di integrazione che tenga conto di politiche e interventi che facilitino e supportino l'apprendimento linguistico da parte degli stranieri, un'esigenza sentita dai decisori è quella di disporre di informazioni sulla conoscenza e utilizzo della lingua da parte della popolazione immigrata e di seguirne la dinamica evolutiva, anche in relazione ai

⁴¹ Vedi: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (01 luglio 2021).

⁴² Ministero dell'Istruzione, Rapporto "Gli alunni con cittadinanza straniera", 2020, p. 52. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2018/2019.

comportamenti demografici, economici e sociali osservabili nei diversi contesti territoriali. Come costruire una base di dati che soddisfi tale esigenza? A differenza di altri paesi, in Italia il Censimento della popolazione non esplora gli aspetti linguistici.⁴³

Il versante delle lingue di eredità culturale mostra invece il ruolo dell'indice di segregazione: la conformazione della rete nazionale e l'apertura, sia nella prima generazione migrata che in quella nata a Napoli, sembrano determinare una maggiore resistenza delle lingue di origine. Questo, tuttavia, andrà verificato attraverso studi di impronta quantitativa che potrà permettere di valutare il peso statistico dell'indice di segregazione quale variabile sociolinguistica.

L'osservazione ha anche evidenziato la presenza, soprattutto nella scuola superiore e nello SPRAR, di forme di dialettalità. Lo statuto del dialetto è però diverso. Nella scuola la lingua napoletana è lingua della comunicazione tra pari, nello SPRAR è interlingua, fossilizzata in pochi costrutti che fungono da marche pragmatiche.

Dal quadro descritto emerge come l'insegnamento dell'italiano L2 vada declinato al plurale in una realtà mutevole, in cui i fattori sociolinguistici legati alla segregazione, al progetto migratorio e alla possibilità/volontà dei migranti di costruire reti interetniche, condizionando il processo di integrazione, determinano anche la propulsione verso l'italiano. Si coglie quindi con chiarezza come tale processo sia inevitabilmente multifattoriale, e come esso non sia necessariamente in corrispondenza biunivoca con il numero di anni di insediamento.

Parole chiave

Immigrazione, Campania, lingue di eredità culturale, sociolinguistica, mantenimento linguistico

Margherita Di Salvo è ricercatrice presso l'Università Federico II, dove insegna sociolinguistica. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca sull'italiano e sui dialetti italo-romanzi nel contesto migratorio ("L'identità italiana tra particolarismi e globalizzazione", "Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario"). Sul tema, ha coordinato il progetto STAR "Transnational Italians: the case of the Italian Communities in the UK", finanziato dalla Compagnia di San Paolo e dall'Università Federico II. Collabora con il progetto "Heritage Languages Variation and Change", coordinato da Naomi Nagy all'Università di Toronto. Si interessa anche di sociolinguistica storica, di dialettologia e di etnolinguistica. Ha pubblicato numerosi saggi su riviste nazionali e internazionali. Con il libro *Le mani parlavano inglese* (Il Calamo, 2012) ha vinto il Premio Tartufari dell'Accademia dei Lincei.

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici
Via Porta di Massa 1
80100 Napoli (Italia)
margherita.disalvo@unina.it

⁴³ ISTAT, *Integrazione. Conoscere, misurare, valutare*, Roma, ISTAT, 2015, p. 90.

SUMMARY

Heritage languages in Naples

This paper focuses on heritage languages in Naples (Italy). It discusses two different case studies (one Italian high school and one Center for adult migrants) in order to individuate some possible external factors capable of having an impact on language maintenance and shift. It describes the functions of the *heritage languages*, Italian and Italian dialects have in schools, families and social networks for migrants of different generations and cultural origins.