

Il dialetto che viene dal sud

Il linguaggio dei problemi di un paese

È innegabile che, da qualche tempo a questa parte, i dialetti dell'Italia meridionale abbiano acquisito uno spazio considerevole nella geografia linguistica della cultura italiana. Le testimonianze a conferma sono tutt'altro che scarse, dalla narrativa al cinema: basti pensare a Pasolini che ha fatto ricorso, per la traduzione cinematografica del *Decamerone* del fiorentino Boccaccio, ad una koiné meridionale a netta prevalenza partenopea. Alla televisione, poi, il linguaggio pubblicitario modula il ciociaro, il napoletano e il siciliano per reclamizzare tessuti di pura lana vergine, detersivi ultrapotenti e originalissime miscele di caffè... In effetti, quel che non bisogna perdere di vista, se si vuol capire il diffondersi dei dialetti meridionali, è il fenomeno dell'immigrazione dal sud: un nodo cruciale di quella seconda e tormentata unificazione del paese, che è ancora in corso — un nodo, pertanto, che cerca di esprimere con spiccato accento meridionale i più gravi problemi italiani di oggi.

Ora, è appunto in un tale ambito, di complesse contraddizioni economiche e sociali, che può assumere un significato di qualche rilievo domandarsi quale funzione abbia svolto il propagarsi dei dialetti meridionali, in quanto portato naturale del fenomeno immigratorio. Ha favorito l'integrazione dell'immigrato, o, per converso, ha contribuito ad aggravare le discriminazioni nei suoi confronti?

Qualora sociologi e linguisti trovassero il problema interessante potrebbero, con le loro ricerche, fornire dati scientificamente accertati su cui fondare ipotesi di risposte più o meno plausibili. Per intanto ci si può accontentare di lavori che, senza pretese di «scientificità», contribuiscono a sollevare il problema e, quindi, a indicare le direzioni possibili per impostazioni e soluzioni «definitive».

È questo il caso del volume *Il bambino che viene dal sud — interviste ai bambini immigrati nelle grandi città: a cura di Gaetano Sansone*¹⁾. Una delle preoccupazioni fondamentali del curatore, infatti, è stata quella di meglio evidenziare «la dimensione reale» di alcuni fenomeni (tra i quali finisce per emergere quello della capacità/incapacità a usare correttamente la lingua italiana), cercando di rapportarli al «nocciolo della questione» che, sin dall'inizio, si configura nei termini di una persecuzione scolastica bella e buona nei confronti dei bambini del sud.

A tale proposito Sansone può tranquillamente affermare, anzi, che la scuola italiana sopporta appena i bambini del sud, spingendoli in massa (il 40%) tra le fila di coloro che vengono respinti ed esclusi prima ancora di concludere gli studi dell'obbligo. E lo strumento linguistico è quello che rende, in larga misura, possibile la massiccia emarginazione scolastica, ristabilendo, in tal

modo, una continuità assurda con l'esclusione sociale in agguato fuori dall'aula scolastica.

A ben guardare, dunque, la problematica generale in cui l'autore ha bagnato appena la penna ripropone il non senso di un atteggiamento di sostanziale rifiuto verso tutto un sistema culturale, in definitiva, che per non essere funzionale — come cultura — ad un sistema industriale avanzato viene sistematicamente adoperato per discriminare i soggetti che ne sono portatori innocenti, verrebbe fatto di aggiungere. Un non-senso, però, che è tutt'altro che gratuito: le interviste raccolte da Sansone riecheggiano — e non certo per un concorso fortuito di circostanze — le indicazioni che erano già emerse dall'indagine di *Gualtiero Harrison e Matilde Callari Gaili sulla cultura analfabetica*²⁾: che, cioè, «il sapere leggere e scrivere possa essere una forma di violenza e di discriminazione».

Le parole e i ghetti dei bambini del sud

Lucrezia, una bambina che frequenta la scuola media a Trezzano, presenta così la propria realtà socioculturale:

C'è un negozio qui. C'è un ragazzo che si chiama Francesco. Quando vede i terroni, che siamo noi, non parla. Quando invece entrano i milanesi parla e ride. Mia madre fa: «se io fossi milanese, quello lì parlerebbe di più». Parlano di più con i milanesi (pag. 18).

Ovviamente i ragazzi meridionali hanno bisogno di contrapporre un altro tipo di silenzio/esclusione, e lo fanno come possono. Racconta Donato:

Per esempio facciamo le bande e ci costruiamo delle capanne. Se quelli ce le vengono a distruggere, li pigliamo a batabom!... — Queste bande sono tutte di meridionali? — Sì nemmeno un milanese, non li vogliamo (pag. 18).

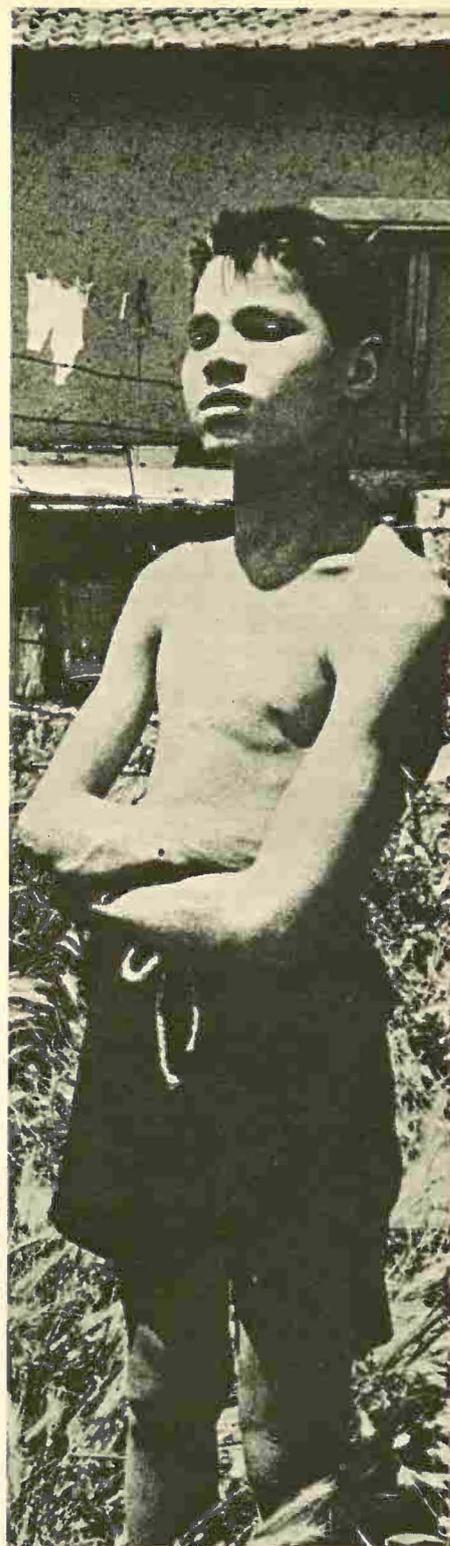
Donato ha imparato a scuola la logica dell'esclusione:

Mi hanno bocciato tre anni in italiano. Mi hanno anche mandato nella scuola speciale.

— E perché?
Avevo picchiato la maestra.

...
«Gli avevo tirato la sedia addosso. La signorina voleva bene solo ai milanesi. Me mi disprezzava. I primi giorni mi metteva sempre da parte. Io andavo lì con il compito e lei non me lo faceva. Però un giorno è venuto il direttore in classe. Allora io gliel'ho detto. E lei fa: «ma non gli dia retta». Allora (...) ho preso la sedia davanti al direttore, e gliel'ho tirata (pag. 19).

E non si tratta di una storia inventata, né tantomeno di una storia isolata. Una psicologa che lavora in un circondario scolastico della zona sud-ovest di Milano racconta a Sansone un altro caso che, a suo stesso



dire, è «veramente paradigmatico» per la logica dell'esclusione di cui sono fatti oggetto i bambini del sud:

...Un ragazzo era finito nella scuola speciale. E come c'era finito? Arriva dalla Calabria, viene inserito in un paese dell'hinterland milanese, un paese dove il tasso d'immigrazione non è neppure troppo alto, dove c'è tutta una piccola borghesia artigianale. Le prime volte, quando l'insegnante gli chiede il nome delle cose, che ne so, di una penna, di un tavolo, lui risponde nell'unica lingua che conosce: il suo dialetto. La maestra si mette a ridere. Poi la maestra indica un altro oggetto, e lui ancora ne dice il nome nel suo dialetto. E la maestra già ancora a ridere. Poi la maestra chiama una

collega: «vieni, vieni a sentire» — Come si chiama questo? Come si chiama quest'altro? E lui torna ad usare il suo dialetto. L'unico strumento che ha a disposizione. Questo succede una volta, due volte, tre volte, la quarta volta, naturalmente, il bambino che si rende conto di diventare il pagliaccetto che fa ridere gli insegnanti, si rifiuta di parlare. Poi oltre che a rifiutarsi di parlare comincia a dare calci, a buttare all'aria le cose. Ha una reazione aggressiva, insomma. Il suo «rendimento scolastico» è nullo, ovviamente... A questo punto viene segnalato per le classi speciali (pag. 35/6).

Parlare italiano diventa così un incubo per i bambini del sud. Un incubo che, a volte, li aiuta a strutturare nell'immaginario un mondo a parte — che è sempre il paese di provenienza — dove vorrebbero trovarsi e a cui sono collegati solo da una nostalgia struggente e ingenua:

- Al mio paese le persone sono più grosse che qui... sarà l'aria (pag. 58).
- ...al sud c'è molto più spazio, è molto meglio di qui. Non ci sono tante strade.
- Al sud non c'è l'aria inquinata. Ci sono tante meraviglie (pag. 64).

Questi paradisi perduti sono ancora più perduti nei frammenti dei racconti, specie quando i ragazzi ricostruiscono la loro venuta al nord. E qui ricompare puntualmente ancora l'incubo della lingua:

Io volevo dire che quando mio padre mi diceva che dovevamo venire a Milano, io avevo molta paura. Pensavo: «e se li parlo in inglese?».

Io non sapevo che lingua si parlava. Pensavo tante cose (pag. 64).

- Tornereste giù?
- E come si fa? Giù in Basilicata non c'è proprio lavoro, non c'è nemmeno una fabbrica (pag. 79).
- Io volevo dire un'altra cosa per la scuola. Volevo dire che noi già lo sappiamo che non arriveremo alla terza media. Noi tutti, per fare felici i nostri genitori, ce la mettiamo tutta. Però lo sappiamo che dobbiamo lavorare presto (pag. 83).

Quello che più colpisce, comunque, nelle interviste a questi bambini del sud è una sorta di consapevolezza duplice: sapere di non poter più tornare nel paese «delle meraviglie» e sapere di non avere diritto di cittadinanza nella scuola:

A volere guardare da vicino cosa quella consapevolezza significhi, ci si trova ben presto nel mezzo di una predisposizione circolare del percorso cui è destinato il bambino del sud: da un ghetto all'altro fino... al punto di partenza.

Le condizioni socioeconomiche della famiglia costituiscono l'ambiente culturalmente deprivato che fornisce al soggetto un codice linguistico particolarmente povero: ed è questo strumento inadeguato che, a sua volta, fa identificare negativamente il bambino del sud a scuola, e questa lo rigetta, infine nelle stesse condizioni di partenza. Nelle condizioni, cioè, dalle quali il padre aveva tentato la fuga e che, ormai, rappresentano per il figlio un destino quasi ineluttabile.

È mai possibile — vien fatto di chiedersi a questo punto — che esistano ancora insegnanti capaci di ridere davanti a un bambino meridionale che dice «iammo» invece di «andiamo»? Insegnanti che — è facile argomentare — o non hanno mai avuto tra le mani un libro serio di pedagogia, o non hanno mai avuto modo di capirlo. Perché non si tratta di buona o cattiva disposizione verso i figli degli immigrati, o di una partecipazione sentimentale, genericamente comprensiva del dramma in cui questi ragazzi si trovano immersi. Si tratta, all'origine, di ben altra sensibilità, che è un problema vero di cultura: la consapevolezza responsabile nei confronti della dimensione umana, la cui peculiarità essenziale è che l'altro (il diverso da noi), riflettendoci la nostra vera immagine, ci costituisce.

Una consapevolezza, dunque, che si raggiunge non tanto con i libri, quanto piuttosto chiedendosi quali conflitti cerchiamo di esportare nell'altro: fino a scoprire l'oscura radice che all'altro ci accomuna — e che è non un destino segnato per noi, e indipendentemente da noi, quanto piuttosto la scelta di un progetto dotato di senso. Una operazione, quest'ultima, che, senza l'altro, si configura — da sempre — o come rigurgito di individualismo volgare, o, nella migliore delle ipotesi, come un'impresa disperata.

Scuola, linguaggio e integrazione sociale

Il caso dell'insegnante che ride del dialetto del bambino del sud, e finisce per spedirlo



nelle classi speciali, è certo un caso che suscita indignazione. Sarebbe, comunque, un errore sopravvalutarlo sino a farne una categoria esplicativa della mortalità scolastica dei figli degli immigrati. Anzitutto perché l'insegnante che ride è frutto di quella stessa scuola che discrimina, appartiene solo ad un ramo diverso.

Le interviste di Sansone ripropongono, così, per altra via gli interrogativi più inquietanti sulla scuola oggi, sulla sua funzione e il suo destino. E non si tratta più, o solo, di istanze critiche intese a cogliere certe contraddizioni all'interno delle istituzioni educative, né del generico rapporto scuola-società: l'istituzione viene sempre più chiamata in causa per giustificare il suo ruolo che è di dichiarata **mediazione** nel processo di socializzazione delle giovani generazioni.

Un ruolo senz'altro difficile e particolarmente complesso — come si riconosce da più parti — in quanto il sistema socioculturale, in relazione al quale la mediazione pedagogica è inevitabilmente chiamata a qualificarsi³), è ormai caratterizzato da trasformazioni rapide e, quindi, da tutta una serie di contraddizioni che sono causa ed effetto delle trasformazioni stesse.

Non va dimenticato, a questo punto, che la pedagogia moderna ha voluto affidare la propria credibilità (che è, poi, credibilità nella sua funzione mediatrice) alle sue effettive capacità di assicurare a tutti la cosiddetta «uguaglianza delle possibilità», ponendosi, quindi, come fattore base di quella mobilità sociale attraverso la quale

avrebbe dovuto, per forza di cose, passare la democrazia concreta.

Per questo chiamare oggi in causa la scuola significa chiamarla alla «resa dei conti». Come, ad esempio, hanno fatto in Francia **Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron**⁴), i quali, dopo attente analisi sociologiche sui modi e i mezzi della trasmissione culturale, hanno ritenuto di poter concludere che la mediazione pedagogico-educativa è semplicemente funzionale al sistema delle disuguaglianze sociali: *Rinunciando a dare a tutti, mediante un'azione educatrice metodica, ciò che certuni ricevono dal loro ambiente familiare, la scuola sancisce disuguaglianze che essa solo può ridurre*.

Conclusioni del genere, comunque, per quanto radicali — seppure non incontestate⁵) — rischiano di compromettere la resa stessa dei conti, nel senso che finiscono per svuotarle di una certa qual operatività — e ciò nonostante l'impiego di una metodologia e l'acquisizione di alcuni risultati veramente stimolanti.

Individuare, infatti, le scarse possibilità di successo scolastico degli allievi provenienti da ambienti culturalmente — e dunque socioeconomicamente — svantaggiati significa mettere in discussione la scuola, ma l'operazione risulterà tanto più radicale quanto più e quanto meglio ci si sarà occupati di qualche aspetto specifico, non astratto, beninteso, dalla problematica più generale.

In tale direzione ha proceduto, invece, **Ulrich Oevermann**, il quale ha cercato di

capire l'insuccesso scolastico dei bambini che presentano un certo ritardo in campo linguistico determinato, a sua volta, dall'ambiente di provenienza⁷).

A seguito di una vasta rassegna dei problemi e della letteratura specialistica, Oevermann ha potuto, ad esempio, indicare «due esigenze pedagogiche pratiche»:

da una parte la necessità, per i bambini degli strati sociali inferiori, di programmi educativi compensatori, che mirino prevalentemente allo sviluppo linguistico, dall'altra la necessità di modificare i criteri di valutazione delle prestazioni vigenti nella scuola.

Secondo Oevermann, infatti, proprio perché la povertà del codice linguistico dei bambini di alcune classi sociali esprime «un rapporto funzionale» con il loro ambiente socioculturale, quel codice costituisce, praticamente, uno strumento che è loro indispensabile per sentirsi in grado di risolvere i problemi che incontrano. Pertanto, conclude lo studioso tedesco,

Volerlo eliminare tramite una semplice educazione all'adattamento alla cultura linguistica del ceto medio, significherebbe solo peggiorare ancora ulteriormente la già difficile situazione sociale del bambino proveniente dagli strati sociali inferiori.

Anche nel volume curato da Sansone — per tornare alle difficoltà linguistiche dei bambini del sud — si trovano degli elementi che richiamano le indicazioni fornite da

Antonio Spadafora

(Continua a pag. 20)



O. Tramèr, P. Ammann, C. Franscella: Isole di Brissago - Parco botanico del Cantone Ticino;

Fl. Ambrosetti: Stato meteorologico del 1972.

È pubblicazione, questa segnalata, che non dovrebbe mancare in nessuna delle nostre scuole medie superiori.

«**Prontuario dell'agricoltore ticinese 1974**» - ed. Tipo Offset Aurora S.A., Canobbio - Lugano pagg. 186

Anche quest'anno è apparsa puntualmente la pubblicazione che potrebbe in certo qual modo essere considerata come l'almanacco degli uomini rimasti fedeli al lavoro della terra. È il risultato della valida collaborazione dei nostri tecnici agricoli, coordinata dal redattore Remo Caccia e dal segretario agricolo cantonale Angelo Frigerio. Destinate, le pagine, agli agricoltori, agli allevatori di bestiame, agli economisti o ad altri studiosi, possono però nel contempo riuscire interessanti anche a tutti coloro che amano la natura e giustamente nutrono particolare simpatia verso coloro che in continuo contatto con essa lavorano, diventando dispensatori di alimenti sani e saporiti per ogni mensa e autentici vigili custodi del paesaggio.

La scuola non dovrebbe trascurare di curarsi sul modesto contesto dell'agricoltura ticinese pure, come altre attività, in fase di evoluzione.

La parte del prontuario riguardante l'orticoltura, l'apicoltura, la coltivazione e il trattamento degli alberi fruttiferi, per esempio, offre inoltre motivi per un intelligente impiego del tempo libero. Ma è soprattutto dei complessi problemi generali, che assillano una particolare categoria di nostri lavoratori, che ci dobbiamo interessare per poi offrire, nel limite delle nostre possibilità, quel contributo di azione sociale che, tra l'altro, tornerebbe di grande vantaggio alle famiglie dalle quali proviene una parte dei nostri allievi.

Il dialetto che viene dal sud

(Continuazione dalla pag. 4)

Oevermann. Nella scuola «sperimentale» di Monlué, ad esempio, i giovanissimi immigrati trovano un ambiente che si differenzia notevolmente dalle scuole «normali» dalle quali, magari, provengono a seguito di bocciature continuate.

A Monlué gli insegnanti non pretendono che i bambini del sud rinuncino al loro dialetto, se ne servono, anzi, per avviarli all'acquisizione dell'italiano. Usano una doppia lingua, e lavorando in tal senso riescono ad ottenere buoni risultati proprio perché non privano gli allievi dell'unica lingua reale per loro e quindi non li spersonalizzano e non li emarginano.

Naturalmente non si tratta solo di accettare i dialetti meridionali. Come ha ben sottolineato una delle insegnanti intervistate, si tratta di accettare il substrato stesso di quei dialetti, che è la storia e la cultura del sud:

... posso dire, ad esempio, che l'aver affrontato con chiarezza e collettivamente il discorso culturale sulla storia del sud, imponendo perfino... (un') analisi storica sul birgantaggio, è servito per rendere i ragazzi più liberi di prima. Quelli del nord hanno capito alcune cose e quelli del sud hanno perso quell'atteggiamento d'inferiorità a volte coperto da una carica aggressiva (pag. 105).

Quel che più veramente conta nell'esperienza di Monlué è, allora, il fatto che la scuola abbia scelto di «sperimentarsi» come terreno di incontro, come ambiente capace di favorire quella che il prof. Francesco Alberoni ha chiamato «socializzazione anticipatoria»: un incontro, cioè, tra modelli diversi di cultura e tale per cui i membri di una determinata società si predispongono favorevolmente a cambiare modelli di comportamento, accettando i modelli culturali di una società diversa». E se è vero che la mediazione che la scuola viene così ad offrire non risolve ipso facto tutti i gravi problemi connessi al fenomeno migratorio, è anche altrettanto vero che tutti i progressi possibili saranno scarsi e lenti fino a quando il modo di procedere «sperimentale» resterà confinato in quel di Monlué.

Antonio Spadafora

Note

- 1) Emme Edizioni, Milano 1973.
- 2) G. Harrison — M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere*, Milano 1971.
- 3) Si veda, in proposito, il recente volume di G. Cives, *La mediazione pedagogica*, Firenze 1973.
- 4) P. Bourdieu — J.C. Passeron, *La riproduzione*, trad. it. Firenze 1972.
- 5) P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in *Scuola Potere e Ideologia* a cura di M. Barbagli, Bologna 1972, pag. 155.
- 6) cfr F. Ciafaloni, *Il figlio del pellicano può uccidere il padre*, in *La riproduzione*, op. cit. pag. 21 e seg.
- 7) U. Oevermann, *Scuola, linguaggio e socializzazione primaria*, in *Barbagli*, op. cit., pag. 163 e seg. Si veda anche di Basil Bernstein (autore ampiamente utilizzato da Oevermann) il saggio *Classe sociale, linguaggio e socializzazione in Linguaggio e società* a cura di Pier Paolo Giglioli, Bologna 1973, pag. 215 e seg.
- 8) Op. cit., pag. 210.
- 9) F. Alberoni, *L'integrazione sociale dell'immigrato nell'area provinciale milanese — aspetto sociologico* — rel. al convegno promosso dall'Amm. Prov. di Milano — 26/28 ottobre 1964.

Il giornale nella scuola

(Continuazione dalla pag. 2)

- sviluppare il senso critico (problema della soggettività e dell'oggettività dell'informazione) e dare i mezzi intellettuali per resistere a ogni forma di pressione;
- sviluppare le capacità di analisi e di sintesi dell'allievo e quindi quelle di concettualizzazione;
- favorire lo spirito di tolleranza, premessa indispensabile al dialogo (educazione alla socializzazione);
- conoscere le fonti d'informazione, i generi di informazioni, le varie forme d'espressione, cioè i diversi codici linguistici dei vari mezzi d'informazione e di comunicazione arricchendo di conseguenza l'espressione linguistica dello studente.

Non ci si nascondono le difficoltà di realizzazione di questi postulati, dal momento che anche, e specialmente, il giornale nella scuola dev'essere introdotto dai docenti tenendo conto del grado di scuola e dell'età degli allievi e soprattutto affrontando coraggiosamente l'entrata nelle aule dei problemi civili e sociali della società di oggi con animo libero. La critica all'informazione, più che una materia nuova, dovrebbe essere considerata un nuovo elemento da trattare in una visione globale del processo educativo; e stabilendo un rapporto discente-docente che garantisca ad ambedue la massima franchezza nell'esprimere il proprio giudizio, evitando ogni forma di imposizione o suggestione imperativa.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Giovanni Borioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Palloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 10. —
fascicoli singoli fr. 1. —