

Manuale per combattere la discriminazione basata sull'accento nel settore dell'istruzione

IL CONTESTO ITALIANO



Co-funded by
the European Union

2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602

This project has received funding from the European Union Erasmus+ programme under grant agreement n. 2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602. Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. Further information is available at <https://www.circe-project.eu/>.





Il contesto italiano

Silvia Calamai, Letizia Cirillo, Rosalba Nodari, Claudia Soria

Quello italiano è un panorama sociolinguistico complesso e affascinante, nel quale coesistono e interagiscono dialetti, varietà regionali, italiano standard e lingue non native.

L'italiano standard si basa sul fiorentino, *varietà*, come si dice nel gergo accademico, dalla quale l'italiano ha ereditato il suo sistema fonologico, vale a dire il suo inventario di suoni distintivi. Tuttavia, fino al ventesimo secolo l'italiano non è stata la lingua utilizzata dalla maggior parte della popolazione (De Mauro 1963). Di conseguenza, è stato sempre parlato con accenti locali o regionali distinti e riconoscibili, e lo è tutt'oggi.

Non tutti gli accenti regionali dell'italiano godono dello stesso prestigio. Già negli anni Sessanta, De Mauro (1963) dimostrava quanto diversamente “pesassero” a livello sociale le principali varietà regionali, in ragione del numero e del prestigio dei rispettivi parlanti, con l'italiano del Nord e il *romanesco* caratterizzati da maggior prestigio, seguiti dal toscano, e, come fanalini di coda, dal napoletano e dai dialetti del Sud. Altri studiosi (Baroni 1983; Galli de' Paratesi 1984) hanno successivamente confermato che le varietà del Sud Italia sono spesso associate a stereotipi negativi, mentre Berruto (1987) ha osservato come nessun accento regionale sia mai diventato uno standard nazionale, ma ogni pronuncia regionale sia stabile e ben accolta nella zona di utilizzo.

Studi sociolinguistici più recenti hanno utilizzato esperimenti percettivi per verificare quale sia il giudizio dei parlanti rispetto a diversi accenti e varietà dell'italiano (Volkart-Rey 1990; De Pascale e Marzo 2016; Calamai 2019). Allo stesso tempo sono diventati sempre più frequenti studi sulla percezione



dell'italiano parlato (si vedano tra gli altri Marotta 2008; Calamai 2015; De Meo et al. 2015; Calamai e Ardolino 2021; Combei 2023).

Il *verbal guise* test sugli accenti regionali e standard dell'italiano

La scuola secondaria di primo e secondo grado è tra i contesti nei quali il pregiudizio basato sull'accento emerge in mondo più subdolo ma anche più determinante, influenzando l'esperienza scolastica di molti studenti. Una buona parte della ricerca in materia si concentra sulla fascia d'età 11-21. Sebbene la copertura geografica sia disomogenea, i risultati evidenziano situazioni analoghe in molte aree del Paese. Gli studi si focalizzano su studenti con retroterra migratorio, in particolar modo sui gruppi maggiormente rappresentati nella scuola italiana, vale a dire cinesi, bengalesi, rumeni e albanesi. Le varietà dell'italiano parlate da questi gruppi interagiscono con gli accenti regionali e, in alcuni casi, persino con differenti accenti dell'inglese. Questo scenario riflette i numerosi e variegati retroterra migratori degli studenti che frequentano la scuola italiana, e gli studi condotti spesso osservano come questi accenti influiscano sulle dinamiche sociali, soprattutto in quelle regioni in cui gli immigrati rappresentano una fetta più considerevole della popolazione.

Gli studi condotti in Toscana (Calamai et al. 2020; Nodari et al. 2021, 2023; Nodari e Calamai 2023; Piccardi et al. 2022) hanno evidenziato il ruolo centrale degli accenti regionali e non nativi nel determinare la percezione che gli studenti hanno di sé e come questi siano percepiti dai compagni e dagli insegnanti.

L'indagine più recente sulla valutazione degli accenti non nativi e regionali in Italia è stata condotta proprio nell'ambito del progetto CIRCE. Tale indagine, svolta nell'anno scolastico 2024-2025, ha interessato 195 studenti di scuola secondaria di secondo grado nelle province di Pisa, Arezzo e Milano. Ai



partecipanti è stato chiesto di ascoltare nove voci maschili e femminili per altrettante varietà dell'italiano: cinque accenti regionali (milanese, romano, napoletano, siciliano e sardo), tre accenti stranieri (marocchino, cinese e ucraino) e un accento neutro standard. È stato detto loro che le voci appartenevano a compagni di classe che leggevano ad alta voce una relazione e spiegato che, dopo aver ascoltato ciascuna voce, avrebbero dovuto valutare il parlante assegnando un punteggio tra 1 e 5 (dove 1 indicava “completamente in disaccordo” e 5 “completamente d'accordo”). Il punteggio doveva essere assegnato a nove aggettivi scelti, in linea con la letteratura scientifica di area psicologica e sociolinguistica, per cogliere gli atteggiamenti espliciti nei confronti di accenti e varietà linguistiche: *amichevole, simpatico/a, presuntuoso/a, preparato/a, colto/a, popolare, corretto/a, sciolto/a e comprensibile*. I primi tre aggettivi appartengono alla dimensione del “calore”, che stabilisce quanto amichevole e aperto venga percepito il parlante; i successivi tre aggettivi hanno a che fare con quanto il parlante sia percepito come capace e preparato (dimensione della “competenza”); gli ultimi tre aggettivi descrivono le caratteristiche del parlato in termini di abilità linguistica, vale a dire quanto il parlante sia accurato, abile e comprensibile nell'utilizzare la lingua.

I dati indicano una percezione sfaccettata degli accenti, che si associano a profili distinti a seconda che si valuti la dimensione relazionale del calore, la competenza percepita o la qualità dell'eloquio.

Relativamente al calore, non sono state riscontrate differenze significative tra percezione degli accenti regionali e percezione degli accenti stranieri. Gli accenti del Sud (il napoletano, il siciliano e, in misura minore, il sardo) sono stati valutati più positivamente del milanese e del romano in termini di amichevolezza e simpatia. Come ha osservato uno studente toscano durante un focus group, “io preferisco più [gli accenti] del centro sud che quelli del nord, mi sembrano molto più quasi di testa, non è che mi piacciono tanto”. Gli accenti stranieri hanno ricevuto valutazioni lievemente meno positive,



come pure gli accenti milanese e romano (mentre l'ucraino ha ricevuto punteggi più alti di questi ultimi). Inoltre gli accenti stranieri, come quelli del Sud, sono solitamente percepiti come meno presuntuosi.

La dimensione della competenza è caratterizzata da una gerarchia più definita. La varietà di riferimento, con i punteggi più alti, è l'italiano standard, (*preparato/a* $\approx 4,6$ e *colto/a* $\approx 4,1$), che rappresenta l'idea di parlato corretto, istruito e autorevole. Le differenze tra accenti regionali e stranieri sono molto più pronunciate di quanto non avvenga per la dimensione del calore e i primi mantengono generalmente un profilo positivo, seppur posizionandosi lievemente al di sotto dell'italiano standard. Relativamente a competenza, istruzione e livello culturale, gli accenti romano e milanese hanno ottenuto punteggi leggermente più alti degli altri accenti regionali, mentre in termini di popolarità, il napoletano occupa una posizione migliore del milanese, ma entrambi hanno maggior successo della varietà standard. Gli accenti regionali sembrano configurarsi come varietà legittime del repertorio nazionale piuttosto che indici di minor prestigio sociale. La situazione cambia per gli accenti stranieri, che registrano punteggi di gran lunga inferiori: tra 2,75 e 3,14 per *preparato/a* e *colto/a*, ed i valori più bassi in assoluto per *popolare*.

Per quanto riguarda le caratteristiche del parlato, l'italiano standard ottiene i risultati migliori, con i punteggi più alti per gli aggettivi *corretto/a*, *sciolto/a* e *comprensibile* ($\approx 4,7$), e viene percepito come la forma più accurata, fluida e intellegibile. Gli accenti regionali presentano punteggi medioalti, il che sembra confermare un processo di normalizzazione percettiva: il parlato regionale viene riconosciuto come parte di un continuum che porta allo standard. Gli accenti stranieri, invece, ottengono punteggi più bassi, che indicano la percezione di un minore controllo formale e una maggiore difficoltà di ascolto.



In ultima analisi i dati raccolti nell'ambito del progetto CIRCE suggeriscono una stratificazione non netta nella percezione dei diversi accenti, con l'italiano standard che mantiene il suo ruolo normativo in merito alle dimensioni competenza e qualità, le varietà regionali che gli si avvicinano per prestigio e affidabilità, e gli accenti stranieri che restano ai margini e si distinguono per una duplice distanza, tanto affettiva quanto formale, che li colloca ai livelli più bassi della gerarchia, soprattutto quando si tratta di competenza linguistica percepita.

Il *verbal guise test* sugli accenti dell'inglese

Lo stesso esperimento è stato condotto sugli accenti dell'inglese. Nell'anno scolastico 2024-2025, 191 studenti di scuola secondaria di secondo grado hanno ascoltato nove accenti dell'inglese per valutarli sulle stesse dimensioni sopra descritte, cioè competenza, calore e caratteristiche del parlato.

Come ci aspettavamo, i partecipanti hanno trovato difficile riconoscere i vari accenti e il più facile da individuare è stato l'accento italiano. Oltre alla prevedibile riconoscibilità dell'accento britannico, i dati mostrano anche che l'inglese indiano viene riconosciuto al pari dell'inglese americano, il che sembra indicare che, se è vero che gli studenti hanno maggiore familiarità con le varietà incluse nei programmi scolastici, è altrettanto vero che l'esposizione a contenuti e forme di intrattenimento mediatiche e online gioca un ruolo fondamentale nel determinare la loro conoscenza delle varietà dell'inglese a livello globale.

All'inglese britannico e all'inglese americano sono stati assegnati i punteggi più alti per competenza e caratteristiche del parlato, mentre l'inglese italiano e l'inglese afroamericano hanno ottenuto quelli più alti per calore. Al contrario gli accenti nigeriano e ucraino si posizionano in fondo alla classifica, denotando il persistere di gerarchie linguistiche razzializzate. Dallo studio emerge altresì che una maggiore familiarità con gli accenti dell'inglese determina valutazioni di gran lunga migliori per competenza e caratteristiche del parlato, mentre



l'apprezzamento della varietà linguistica influisce positivamente sui punteggi relativi alla sfera del calore. Complessivamente, i risultati evidenziano la necessità per le scuole italiane di sposare una didattica dell'inglese inclusiva, che valorizzi la diversità linguistica e si opponga alle ideologie basate sul predominio dei parlanti nativi.

Analisi dei libri di testo

Sebbene oggi la rete offra agli insegnanti una grandissima varietà di materiali pronti all'uso, i libri di testo hanno ancora un ruolo centrale nella scuola italiana. Un libro di testo non è solo un ausilio alla didattica, ma è un *dispositivo*, uno strumento che determina come viene intesa e insegnata la lingua. Un libro di grammatica, ad esempio, non ci spiega solo come funziona l'italiano, ma ci aiuta a definire cosa può essere considerato un "buon" italiano e stabilisce i presupposti e le finalità dell'insegnamento linguistico. Per tale motivo, analizzare i libri di testo ci consente di prendere atto di quali varietà di lingua, quali culture, quali immagini e quali voci sono incluse nei percorsi di apprendimento degli studenti. Ci consente inoltre di capire come questo tipo di scelta influisca sullo sviluppo di identità, pratiche linguistiche, desideri e ideologie. I libri di testo rivelano ideologie linguistiche di fondo, nonché atteggiamenti e stereotipi legati alle varietà di lingua.

Nell'ambito del progetto CIRCE abbiamo esaminato dieci libri di testo adottati per l'insegnamento dell'italiano come L1 nelle scuole secondarie di secondo grado italiane. Si tratta di grammatiche pensate per aiutare gli studenti a padroneggiare la lingua. Abbiamo selezionato le dieci maggiormente utilizzate nelle scuole toscane, in modo da garantire che l'analisi rispecchiasse ciò con cui si confrontano quotidianamente studenti e docenti in aula. La domanda che ci siamo poste è: in quale misura questi libri di testo testimoniano il multilinguismo intrinseco dell'Italia? Per rispondere, abbiamo verificato quali lingue fossero menzionate nei testi e se fosse dato spazio a varietà non standard dell'italiano (dialetti, varietà regionali e varietà non native), nonché ad altre lingue parlate sul territorio nazionale.



La nostra analisi mostra che i libri di testo danno molto poco spazio alle varietà non standard dell'italiano, con poche eccezioni, che riguardano testi che si occupano ampiamente del panorama dialettale italiano, con excursus storici che tracciano l'evoluzione dei dialetti a partire dal latino. Nel caso di questi testi, si fa riferimento alle varietà regionali dell'italiano anche per spiegare possibili cause di interferenza nell'ortografia italiana, come per la pronuncia delle doppie consonanti (una caratteristica ben nota e particolarmente difficile della fonologia dell'italiano). In un libro di testo in particolare è presente un riquadro ad hoc intitolato "*Perché sbagliamo le doppie?*", che tratta esplicitamente il tema della variabilità della pronuncia in Italia e degli effetti che questa variabilità può avere sulla produzione scritta degli studenti.

In tutti gli altri testi gli unici riferimenti a varietà non standard sono di carattere lessicale e si presentano di solito sottoforma di brevi note su parole di origine dialettale. Sono praticamente assenti approfondimenti di carattere fonetico o fonologico, e viene assegnato un ruolo predominante all'italiano scritto.

Altrettanto interessante è verificare ciò che i libri di testo *non* includono. Non si parla di italiano di persone con retroterra migratorio e nemmeno delle numerose lingue portate in Italia dalle comunità di immigrati. Il modello di italiano che viene presentato è fortemente orientato allo standard con nessuna prospettiva pluricentrica. Fanno eccezione alcuni sporadici riferimenti alle lingue da cui derivano determinate parole italiane e ai prestiti lessicali, riferimenti che vengono tuttavia presentati come mere curiosità di carattere storico. L'unica lingua straniera menzionata in modo sistematico è l'inglese, che appare o come lingua di confronto, per stimolare la riflessione sulle differenze strutturali che esistono tra le due lingue, o come lingua "dominante" e "colonizzatrice". Sono diversi i testi che includono addirittura



brevi note che mettono in guardia gli studenti dall'uso eccessivo di parole inglesi.

Anche nei libri di testo di inglese L2 sono presenti ideologie fondate sul predominio dei parlanti nativi. L'analisi approfondita di tre tra i testi maggiormente adottati per la scuola secondaria di secondo grado (*Both Sides B2/B2+*, *Identity B2*, and *Language for Life*) mostra che questi espongono gli studenti principalmente all'inglese britannico, in particolar modo per quanto concerne pronuncia, ortografia e lessico.

Sebbene tutti e tre i testi presentino descrizioni di carattere multiculturale e argomenti di taglio interculturale (come riferimenti a contesti multilingui e bilinguismo collegato a un retroterra migratorio), che potrebbero indicare la vicinanza a un modello di proprietà condivisa della lingua e un passaggio all'insegnamento dell'inglese come lingua globale (GELT), la rappresentazione che offrono delle altre varietà racconta una storia diversa. Le varietà non britanniche, infatti, sono scarsamente rappresentate e, quando appaiono, sono presentate in modi che rafforzano l'idea che l'inglese britannico sia la norma e che i parlanti nativi detengano l'autorità linguistica. Il messaggio dominante resta dunque ancorato all'ideologia di una lingua standard e di un modello di insegnamento dell'inglese incentrato sui parlanti nativi, meglio se britannici.

La voce di docenti e studenti

Nell'a.s. 2024-2025, le ricercatrici e i ricercatori di CIRCE hanno condotto interviste sia con studentesse e studenti sia con insegnanti, al fine di raccogliere le loro opinioni sull'uso della lingua a scuola, sulla discriminazione linguistica e sull'accentismo. Sebbene le interviste con le/gli insegnanti non possano essere considerate statisticamente rappresentative, offrono notevoli spunti di riflessione sulle sfide che il corpo docente affronta rapportandosi a classi sempre più plurilingui. Parallelamente, le interviste mettono in luce le strategie messe in atto dai/dalle docenti per superare le barriere linguistiche.



L'estratto che segue, per esempio, proviene da una scuola con un'elevata percentuale di studenti con l'italiano come L2:

i ragazzi cinesi che ho io in classe facevano fatica a parlare, a verbalizzare in italiano, per timidezza, per difficoltà di parlare in pubblico, perché magari in cinese se la cavano agilmente, ma in italiano facevano fatica. Allora, cosa ho fatto? Ho un amico che parla cinese. C'è un amico che parla cinese e che mi ha detto un po' quali sono alcune parole tipo "Buonasera", "Salve a tutti", "Ciao ragazzi", "Bravo". Oppure "Non dormire", perché avevo dei ragazzi che dormivano in classe. Va bene? E le dicevo in cinese. E a questi ragazzi cinesi, per invogliarli a parlare italiano, qualche parola in cinese l'ho detta. Va bene? Ai ragazzi cinesi. Però ho pensato che: se lo dico solo ai cinesi, è discriminante, quindi se vedevo qualche italiano dormire, dicevo la stessa cosa a lui in cinese. E i cinesi ridevano. Questa cosa si è evoluta nel tempo, perché all'inizio parlavo cinese solo ai cinesi; poi ho parlato cinese anche agli italiani, con frasi tipo "Non dormire", "Buonasera a tutti", niente di più. [Gli studenti cinesi hanno reagito] Bene, perché quando parli la lingua di un altro si crea un contatto emotivo. Io lo so, ho studiato varie lingue, non sono madrelingua, ma ho studiato inglese, francese, spagnolo, e lo so. Quindi si crea un contatto emotivo, e quindi secondo me hanno reagito bene. I ragazzi sono bravi.

Strategie simili sono riscontrabili anche in contesti monolingui in cui l'italiano standard (spesso definito "puro" o "pulito") non è accessibile a tutti. Uno degli insegnanti riflette proprio su questo:

l'anno scorso ho insegnato italiano in questa scuola di Napoli, e quando parlavo quell'italiano pulito, i ragazzi purtroppo, abituati a fare il loro dialetto, non lo capivano. E allora si parlava un po' quell'italiano napoletanizzato, diciamo, sguaiato, diciamo, e loro ti capivano così.



In altre interviste si nota come gli/le insegnanti trovare un equilibrio tra le esigenze didattiche e le aspettative reali, soprattutto legate al mercato del lavoro, dove la lingua standard viene percepita come la scelta più sicura:

anche nella pronuncia si deve sempre cercare di attenersi a una pronuncia standard, anche perché altrimenti potrebbe diventare una difficoltà. Se dobbiamo offrire a una popolazione studentesca degli standard minimi di lingua italiana, quindi anche di pronuncia... altrimenti nel mondo del lavoro potrebbero essere svantaggiati. Cerchiamo di dar loro tutte quelle opportunità affinché questa elasticità non si ritorca contro di loro.

In altre interviste emergono chiaramente forme di discriminazione linguistica, che spesso si manifestano quando gli studenti si trovano a lavorare in coppie o gruppi:

e tanti di questi ragazzi sono nati in Italia. Arrivano alle superiori che non parlano italiano. E quindi c'è un po' di, insomma, di discriminazione: "io con lui non ci lavoro", se si deve fare un lavoro a coppie o in gruppo, "perché?", "non ci lavoro perché non sa parlare", oppure "quindi mi mette in difficoltà a me".

Alcune interviste rivelano persino episodi di razzismo linguistico tra docenti:

mi ricordo che fra due colleghe, di cui una era di sostegno nella mia classe eh l'altra collega, non so perché stavano un po' chiacchierando un po' animatamente e una le disse "terrona" proprio offendendola.

Nel complesso i risultati della nostra ricerca sottolineano la necessità impellente di politiche linguistiche più inclusive e pratiche didattiche che riconoscano e valorizzino la diversità linguistica presente nella scuola italiana. Al contempo, mostrano quanto lavoro sia ancora necessario per sensibilizzare al tema della discriminazione linguistica. Da un lato discriminazione



linguistica e accentismo sono ancora poco studiati, soprattutto dal punto di vista degli insegnanti, come mostra la reazione di uno di loro durante la raccolta dati: “Una cosa non ci avevo mai pensato di riflettere: su questo, sul discorso delle pronunce, però in effetti, ma è interessante questo argomento”. Dall'altro si tratta di fenomeni tangibili e questioni molto sentite, come chiarisce uno degli studenti: “Io sicuramente faccio molto caso agli accenti, perché comunque un accento si sente tanto, nel senso, e secondo me gli accenti sono una cosa che ci appartengono, cioè fanno parte di noi e fanno capire da dove veniamo, la cultura che abbiamo e queste cose”. *Queste cose sono al centro del nostro lavoro.*



Riferimenti bibliografici

Testi fondativi della sociolinguistica italiana

Berruto G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza.

Percezione degli accenti regionali dell'italiano

Calamai, S. (2019). The social perception of Florentine speech in Renzi's time. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 48(1), 51-72.

Baroni, M.R. (1983). *Il linguaggio trasparente. Indagine psicolinguistica su chi parla e chi ascolta*. Il Mulino, Bologna.

De Pascale, S. & Marzo, S. (2016). *Gli italiani regionali. Atteggiamenti linguistici verso le varietà geografiche dell'italiano*. Incontri. Rivista europea di studi italiani.

Galli de' Paratesi, N. (1984). *Lingua toscana in bocca ambrosiana: tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*. Il Mulino, Bologna.

Volkart-Rey, R. (1990). *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e a Roma*. Bonacci, Roma.

Percezione degli accenti stranieri e italiano come L2

Calamai, S. (2015). Voci migranti: la percezione dell'accento straniero, in Bruno, C., Casini, S., Gallina, F. and Siebetchu, R. (eds.), *Plurilinguismo/Sintassi* (Atti del XLVI Congresso SLI), Bulzoni, Roma, pp. 177-189.

De Meo, A., Pettorino, M. and Vitale, M. (2015). Parli nativo? I correlati acustici dell'accento "nativo" in italiano: uno studio acustico-percettivo su slavofoni e



sinofoni, in Bruno, C., Casini, S., Gallina, F. and Siebetcheu, R. (eds.), *Plurilinguismo/Sintassi* (Atti del XLVI Congresso SLI), Bulzoni, Roma, pp. 191-206.

Marotta, G. (2008). Sulla percezione dell'accento straniero, in Lazzeroni, R., Banfi, E., Bernini, G., Chini, M. and Marotta, G. (eds.), *Diachronica et Synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 327-347.

Accenti, scuola e discriminazione linguistica

Calamai, S. R. Nodari, V. Galatà, "Fregati dall'accento!". Lo stereotipo etnico e linguistico nei contesti scolastici", *Italiano LinguaDue* 12 (1), pp. 430-458
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/13865>.

Calamai, S. and Ardolino, F. (2019/2020). Italian With an Accent: The Case of "Chinese Italian" in Tuscan High Schools, *Journal of Language and Social Psychology*, November 2, 2019 Research Article (online),
<https://doi.org/10.1177/0261927X19883899> pp. 132-147.

Nodari, R., Piccardi, D., Calamai, S. (2023). Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana. *EL.LE*, 12(3), pp. 385-432.

Nodari, R., Galatà, V., Calamai, S. (2021). Italian school teachers' attitudes towards students' accented speech. A case study in Tuscany, *Italiano LinguaDue* 1, pp. 72-102.

Nodari, R., Calamai, S. (2023). "La lingua il seme i dialetti sono i fiori e gli accenti sono i petali". Competenze meta-sociolinguistiche e contesti scolastici. *Quaderns d'Italia*, 28, pp. 125-146. <https://doi.org/10.5565/rev/adi.571>.



Piccardi, D., Nodari, R., Calamai, S. (2022). Linguistic insecurity and discrimination among Italian school students, *Lingua*, 269, doi: 10.1016/j.lingua.2021.103201.