

Globalizzazione = americanizzazione?

Mauro La Torre

Stamattina il giornale-radio ci ha svegliato con la proposta ministeriale di introdurre l'insegnamento della lingua inglese già a partire dalla scuola materna. All'annuncio seguiva l'entusiasta reazione di un'associazione nazionale di genitori, all'insegna di «non è mai troppo presto». In altre parole, «se ci dobbiamo americanizzare, è meglio che cominciamo da piccoli». Ma allora secondo questa logica meglio ancora sarebbe se la madre parlasse inglese fin dall'inizio al proprio neonato (più propriamente “baby”), rinunciando all'obsoleto “dialetto” italiano, che ci connota come cittadini di serie B rispetto alla *globalizzazione*.

È curioso come molti di questi anglofili entusiasti parlino di conoscenza «delle lingue», ammettendo verbalmente il pluralismo culturale del nostro pianeta, mascherando così la scelta di fatto di imporre una sola cultura: quella del Paese più forte.

Un altro eufemismo del nostro linguaggio scolastico è quello del «bilinguismo», che oltretutto contraddice la più elementare terminologia psicolinguistica, secondo la quale sono ‘monolingui’ i bambini che conoscono soltanto la propria lingua materna (*L1*), ‘bilingui’ coloro che conoscono due lingue (*L1* e *L2*), ‘trilingui’ i parlanti di 3 lingue (*L1*, *L2*, *L3*), ecc.¹ Nel gergo scolastichese recente², invece, trascurando la considerazione della prima lingua (l'italiano), vengono dette «bilingui» le classi in cui si insegnano due lingue straniere (*L2*, *L3*).

In questi giorni i nostri giornali parlano del «riordino dei cicli» della nostra scuola, e in questo quadro, del fatto che ogni bambino imparerà «due lingue»: l'inglese fin dalla prima classe della scuola di base e una terza lingua a partire dalla sesta classe. Questo sembra essere il modello che si va diffondendo in molti dei Paesi più ricchi.

Se perdurerà questa tendenza, nei prossimi decenni gli abitanti del nostro mondo «globale», dal punto di vista dei diritti culturali saranno gerarchizzati grosso modo in tre categorie.

Cittadini di *serie A* saranno i nati nei Paesi anglofoni (USA, Canada, Gran

Bretagna, Irlanda, Australia) i quali essenzialmente avranno bisogno di imparare soltanto la prima lingua, che sarà materna, nazionale e internazionale nello stesso tempo. Infatti in questi Paesi lo studio delle lingue straniere è un lusso, coltivato soltanto dagli appassionati o da alcune categorie particolari: interpreti (in via di estinzione), spie, missionari, antropologi, archeologi, e simili. Per la propria preparazione professionale questi cittadini avranno un vantaggio di almeno 1000/1500 ore, che gli altri dovranno spendere nell'apprendimento dell'inglese, con risultati che comunque saranno eternamente inferiori alle capacità comunicative dei nativi. Anzi molti di questi cittadini di serie A lucreranno della propria posizione di superiorità etnica (*madrelingua*), insegnando ai barbari la propria lingua materna, vendendo i propri libri, giornali, film e altri prodotti pluri- e iper-mediali «in edizione originale», senza spendere un centesimo neanche per i sottotitoli.

Cittadini di *serie B* saranno (saremo?) quelli dei Paesi ricchi ma non anglofoni (Germania, Francia, Spagna, Italia, ..., Svezia, Giappone; Russia?, Cina?), che conserveranno nei sistemi d'istruzione (in un certa misura, tendenzialmente decrescente) l'uso della lingua nazionale come *L1*, affiancandole, fin dall'inizio del curriculum scolastico, l'inglese, e poi molto più in là nel curriculum scolastico eventuali lingue straniere. La *superlingua* inglese, in questi Paesi, non sarà più considerata «straniera» come già in alcuni parlamenti si sta legiferando o proponendo (Svizzera, Giappone, ...). Anzi chi, controcorrente, fosse di diversa opinione sarebbe automaticamente tacciato di «sciovinismo», «nazionalismo», miope «antiglobalismo»: del resto sarebbe come se i Galli del tempo di Giulio Cesare avessero preteso di considerare straniero il latino, la lingua dell'impero. Naturalmente i cittadini di serie B più lungimiranti sono quelli che non contenti del suddetto svantaggio di migliaia di ore di studio sottratto alle materie di proprio interesse (chimica, musica, storia, informatica, medicina, ...) a favore della superlingua inglese, sobbarcano il proprio bilancio familiare di pesanti aggravii per mandare i figli per mesi in Inghilterra o per anni negli Stati Uniti d'America, nell'illusoria speranza di farli diventare di serie A, ma con il più probabile risultato di promuoverli nell'élite onterna (*B/1*) rispetto al popolo (*B/2*).

Cittadini di *serie C* sono già da molto tempo i nati negli altri Paesi (eufemisticamente detti «in via di sviluppo» o «del Terzo Mondo»). Nella maggior parte di questi Paesi non si è ancora costruito un soddisfacente sistema d'istruzione, culturalmente ed economicamente autonomo, capace di far fronte all'urgenza di alfabetizzare la popolazione, senza tradire le culture locali tradizionali. Ai cittadini di serie C di solito non viene neanche riconosciuto il diritto di esprimere e sviluppare la propria cultura nella propria lingua. Fin

dall'inizio della scuola di base gli insegnanti parlano ai bambini nella lingua degli ex-colonizzatori (francese, inglese, spagnolo, portoghese, ..., secondo la storia vissuta nell'ultimo secolo). La lingua materna degli allievi, che noi chiameremmo *L1*, nelle loro scuole (come anche nei nostri libri di geografia) viene per lo più vietata, ignorata, sostanzialmente disprezzata con l'epiteto di «dialetto», «parlata locale». Fin dal primo giorno di scuola i bambini di 6 anni devono imparare a leggere, scrivere e far di conto solamente nella lingua degli ex-coloni. La loro lingua di lavoro è perciò la *L2*, cui eventualmente si aggiungerà nella scuola secondaria l'inglese come *L3* (se non si tratta di ex-colonia inglese, come per l'India, il Kenya, ...).

Naturalmente il modello sopra accennato - a 3 strati di cittadini «globali» - è volutamente semplificato, soprattutto perché esso considera ogni Stato come un tutt'uno omogeneo, non tenendo conto né delle stratificazioni sociali, né delle minoranze etniche alloglotte. Per i cittadini appartenenti a minoranze, va di solito aggiunto un livello di complessità a quelli suddetti, in quanto la vera lingua materna non coincide con quella dello Stato nazionale. Certo anche per costoro si può definire una graduatoria parallela molto differenziata: dagli abitanti francofoni del Québec (Canadà), ai Bretoni della Francia, dagli Altoatesini germanofoni, ai Ceceni o ai Ciuvasci della Russia, fino agli Zulu della Repubblica Sudafricana, il riconoscimento dei diritti umani in campo culturale è molto vario, né è questa la sede adatta per analizzarlo.

Ritornando invece nella dimensione macroscopica della «globalizzazione» galoppante, constatato che l'assetto attuale, all'inizio del ventunesimo secolo, è essenzialmente quello sopra delineato (serie A per gli anglofoni nativi, serie B per i Paesi ricchi non anglofoni, serie C per le ex-colonie), viene da chiedersi quali saranno le tendenze ulteriori, e in particolare quale sarà la sorte delle lingue nazionali, come l'italiano, lo spagnolo, il francese, e - perché no - del russo, dell'arabo, dell'indi, del giapponese, del cinese. A questo proposito dopo una fase di relativa latitanza su questi problemi di studiosi e politici, cominciano ad emergere, anche in reazione a pubbliche interrogazioni e perplessità, delle prese di posizione che, pur se estemporanee, ci possono aiutare a capire meglio come la vedono coloro che hanno in mano il timone e la bussola della nave (ammesso e non concesso che si tratti di una nave guidata da qualcuno).

Una prima posizione, più semplice e più diffusa tra gli intellettuali «occidentali», è la seguente: la «globalizzazione» alla finfine consiste nel superamento di ogni concezione di Stato nazionale, con tutto ciò che ne consegue, all'esterno e all'interno delle attuali comunità nazionali. Si va sempre più verso un mondo controllato da poteri «multinazionali», difficili da controllare politicamente, in quanto si pongono al di sopra delle legislazioni vigenti, e difficili da definire conoscitivamente. Comunque gli organi mondiali ufficiali (ONU, NATO, FMI, G8, Tribunale Internazionale dell'Aia, ...) sono essenzialmente dominati dagli USA (o svuotati dall'abbandono degli USA). Dopo la caduta del Muro di Berlino il modello economico-culturale nord-americano è universalmente considerato «vincente». Conseguenza inevitabile di tutto ciò è l'americanizzazione culturale (e perciò linguistica) del mondo o perlomeno del mondo «civile». Agire a favore di politiche culturali ed educative, che abbiano sbocchi alternativi, è perfettamente inutile ed illusorio («perché così va il mondo»).

Una seconda posizione meno forte, meno unitaria, forse meno sicura di sé (insomma quello che è di moda definire «perdente»), ma tuttavia esistente, è quella che potremmo chiamare «pluralista» (in contrapposizione alla prima, che è oggettivamente «monoculturale»). In linea di principio la posizione «pluralista» sostiene la pari dignità tra tutte le culture (indipendentemente dalla loro forza economico-politica), ciò che implica sul piano educativo l'elaborazione di proposte formative, che offrano pari opportunità di conoscenza e di apprezzamento dei diversi «mondi» storico-culturali in cui si articola il nostro pianeta, visto dal punto di vista antropologico. All'interno delle concezioni più o meno pluralistiche possiamo tuttavia distinguere diverse concretizzazioni a seconda del grado di «localismo» e del grado di compromissione rispetto alla supremazia dell'inglese.

Quando, ad esempio (*serie B*), nella proposta di «riordino dei cicli» della nostra scuola di base si parla di una terza lingua (*L3*) obbligatoria a partire dalla sesta classe (che come età corrisponde alla attuale prima media), ma da poter scegliere tra francese, tedesco e spagnolo, ci si pone in un'ottica moderatamente pluralistica. Quando però - nella stessa configurazione curricolare - si impone l'inglese come unica seconda lingua (*L2*) per tutti, si cade in un pesantissimo compromesso con l'ottica dell'egemonia culturale anglosassone.

Un altro esempio, passando alla *serie C*, è quello degli intellettuali indiani che si interrogano sull'opportunità di introdurre nel sistema scolastico l'uso delle lingue nazionali (non si tratta di varianti dialettali, ma di numerose grandi lingue, parlate da centinaia di milioni di persone). In tal caso siamo di fronte a battaglie

contro l'eredità coloniale inglese, ora rafforzata dalla «globalizzazione». Come considerare d'altra parte la recente decisione del governo cinese di utilizzare nelle conferenze-stampa la lingua cinese (parlata come lingua materna dal 20% dell'umanità e conosciuta come lingua veicolare in una vasta area continentale)? Si potrebbero anche raccogliere alcuni esempi di «pluralismo» per i cittadini dei Paesi di *serie A*, come i provvedimenti statali per l'uso dello spagnolo nelle istituzioni pubbliche americane (scuole, tribunali), gli esperimenti didattici nelle scuole australiane, circa l'apprendimento delle lingue dell'immigrazione europea (italiano, greco, ...) e asiatica (cinese, giapponese, vietnamita, thai, ...), oltre al più noto caso del Canada francofono.

Che succederà dunque nel futuro più o meno prossimo?

Per i «monoculturalisti» anglofili non c'è problema: prima o poi *tutti* gli abitanti del mondo parleranno inglese, anche se, dicono gli inglesi attuali, si tratterà di una sorta di *Basic English*, appiattito e snazionalizzato (niente a che vedere con la possibilità di leggere Shakespeare in originale, che forse già ora è al di là della capacità dell'americano medio). Le altre lingue forse sopravviveranno con ruoli ridotti o scompariranno; ma in fondo che ce ne importa, se rappresentano valori di culture ormai superate dalla mondializzazione?

I «pluriculturalisti», che in fondo in fondo - anche loro - temono questo scenario finale, cercano perlomeno di ritardarlo, proponendo nelle scuole: inglese sì, a tutti e in dosi massicce; ma impariamo anche altre lingue, per esempio quelle dei popoli vicini. Certo quella delle etnie limitrofe dovrebbe essere un'ovvietà, ma invece quanti italiani sanno anche soltanto i nomi delle lingue parlate nella ex-Jugoslavia? Accade molto spesso che le stesse persone, gli stessi opinionisti o ispiratori delle politiche scolastiche siano pluralisti nelle intenzioni dichiarate ed egemonisti nelle decisioni spicciole quotidiane, laddove il pluralismo reale costa molto di più, in termini di risorse formative, della pura e semplice omologazione.

Ma perché non pensare anche al futuro più lontano (diciamo fra 50 o 100 anni)? Siamo così sicuri di conservare in qualche modo le nostre culture storiche, o queste sotto la pressione della superlingua inglese faranno la fine delle culture regionali e dei dialetti ottocenteschi? ³

Per quanto riguarda la sorte delle lingue nazionali, nella malaugurata ipotesi del prevalere delle politiche culturali e formative «monoculturali», conviene ricordare la distinzione sociolinguistica tra «bilinguismo» e «diglossia».

Per «bilinguismo» (puro) si intende tecnicamente il possesso di due lingue da parte di uno stesso parlante, che è in grado di usarle più o meno

indifferentemente, a seconda dell'interlocutore. «Diglossia»⁴ è l'uso in una comunità linguistica, di due lingue (o varietà di una stessa lingua), una delle quali subordinata all'altra; l'una varietà, alta, è riservata agli usi pubblici, ufficiali, solenni, l'altra, bassa, a quelli familiari, colloquiali, ecc. In Italia, dove il dialetto è ancora vivo (per esempio in Veneto o in Campania), lingua italiana e dialetto si trovano in un rapporto di *diglossia*. La stessa persona che conosce entrambe gli idiomi, preferisce usare il dialetto a tavola, al bar o nel lavoro dei campi, mentre si esprime meglio in lingua nazionale parlando di psicologia o di informatica. Diversa può essere la situazione tipica del medico all'ospedale di Bolzano, che lo stesso giorno a seconda del paziente visitato, parla con lui degli stessi argomenti in tedesco o in italiano (*bilinguismo* tendenzialmente puro).

Ora, per quanto riguarda le nostre lingue europee (serie B), si va preparando gradualmente una situazione di *diglossia*. Prendiamo il caso della formazione universitaria e della ricerca scientifica. Quando un ricercatore viene incentivato in ogni modo (se non anche obbligato) a scrivere le proprie pubblicazioni in inglese⁵, quando da studente deve sostenere esami della propria materia in inglese, quando nei convegni scientifici internazionali (o anche nazionali) deve ascoltare e parlare esclusivamente in lingua inglese, quando persino il proprio ministero della ricerca scientifica (Stato italiano) gli chiede di presentare progetti e resoconti nella lingua della Regina Elisabetta, come meravigliarsi poi che lo stesso individuo, anche senza essere per nulla anglofilo, non conosca più i termini scientifici delle proprie discipline in lingua italiana? Questo fenomeno, ormai facilmente constatabile e documentabile in molti dei nostri ambienti di ricerca, è solo l'inizio della situazione di diglossia. Quando fra 20 anni saranno ricercatori o docenti universitari quei bambini, che già dal prossimo settembre impareranno l'inglese insieme all'italiano in prima elementare, che avranno letto manuali d'informatica più in inglese che in italiano, probabilmente saranno incapaci di parlare di quella materia nella propria lingua materna, che magari utilizzeranno ancora la domenica, quando visiteranno i nonni in campagna. Andando avanti in questa direzione, fra 50 anni l'italiano non sarà sparito, come non è ancora sparito il veneziano, ma il suo uso sarà più o meno circoscritto a determinate circostanze, come avviene adesso quando si ha l'occasione di ascoltare rappresentazioni teatrali in vernacolo.

Se questa descrizione può sembrare esagerata, basta confrontare con quanto accade ora in Paesi di anglicizzazione meno recente, come l'Olanda, o meglio ancora nelle università indiane o come accade per il francese nelle università delle ex-colonie francofone.

A ben vedere la distanza tra il modello *B* e quello *C* andrà diminuendo. Quando manderemo i nostri figli o nipoti nelle scuole dove si studierà nella lingua

dell'impero (pardon, della «globalizzazione») e all'italiano si dedicherà al massimo qualche ora alla settimana come negli anni '50 si faceva per il latino⁶, molti di quei bambini probabilmente non si troveranno molto meglio dei bambini africani di cui parla l'insegnante Gbeglo Koffi di Lomé (Togo):

Siamo insegnanti di alunni che vanno dai 10 ai 20 anni.⁷ Io insegno *in* francese, la lingua ufficiale del nostro Paese. Dobbiamo riconoscere che la lingua di lavoro è un problema particolare per gli alunni. Spesso loro non capiscono la lingua, e perciò neanche la lezione. Ogni volta domandano perché il corso non si svolge nella loro lingua materna. Adesso io non voglio ripetere qui la stessa domanda, perché già conosco la risposta. Ai ragazzi piacerebbe imparare nella loro lingua.

Questa è la situazione tipica dei cittadini di *serie C*, che stride con quanto solennemente approvato, in tema di diritti umani, dalla stessa ONU:

Articolo 1

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

Articolo 2

Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione. [...]

Articolo 26, comma 2

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.⁸

Bibliografia

- Berruto G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995
Burney Pierre (1969), *Les langues Internationales*, Parigi, PUF, 1962 (trad. ital.: Padova, RADAR, 1969)
Balbin J., "La lingua francese come arma dell'imperialismo culturale e politico francese", in *Notiziario COSV*, IV, 25-26, 1973
Calvet Louis-Jean (1977), *Linguistica e colonialismo: piccolo trattato di glottofagia*, Milano, Mazzotta
Calvet Louis-Jean (1981), *Les langues véhiculaires*, Parigi, PUF
Calvet Louis-Jean (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Parigi, Payot
Cardona Giorgio R., "Sviluppo e linguaggio: problemi e prospettive", in *Futuribili*,

n.20-21, 1970

Cardona Giorgio R., "Imperialismo o unificazione linguistica?", in *Civiltà delle macchine*, mag-giu, 1970

Cardona G.R. / Corsetti R. / La Torre M., "Linguistique et politique", in TEJO, *Seminaire «Langue et société»*, Munster, 1974

Comitato per la lotta contro l'imperialismo linguistico-culturale, "Note sull'imperialismo linguistico", in *Terzo Mondo Informazioni*, VI, 5, 1973

Corsetti Renato (1976) (red.), *Lingua e politica*, Roma, Officina

Crystal David (1993), *Enciclopedia Cambridge delle scienze del linguaggio*, Bologna, Zanichelli, (capp. 9 e 10)

Ferguson Charles A., "La diglossia", in Giglioli P.P., *Linguaggio e società*, Il mulino, 1973

Fishmann J.A. / Ferguson Ch. / Das Gupta J. (red.), *Language problems of developing nations*, New York, 1968

Fishmann J.A., *La sociologia del linguaggio*, Roma, Officina, 1975

Hagège Cláýde (1978), *Le souffle de la langue*, Parigi, Odile Jacob

La Torre M., "Note sull'uso politico della lingua", TEJO, Coimbra, 1975

LPLP, Language Problems & Language Planning, Benjamins, ISSN 0272-2690

Medori G. (1979), *L'imperialismo culturale*, Milano, Angeli

Milton R.J., "La discriminazione linguistica", in Comitato per la lotta contro l'imperialismo linguistico-culturale, *La cultura e la lingua come veicoli del neocolonialismo*, Appunti per un dibattito, 1972

Minnaja Carlo, "Diritto alla lingua e ... alla scienza", in *Cadmo*, n. 24, 2000

Piron Claude (1994), *Le défi des langues: du gâchis au bon sens*, Parigi, L'Harmattan, ISBN 2-7384-2432-5

Pool Jonathan, "Sviluppo nazionale e diversità linguistica", in *Notiziario COSV*, IV, 25-26, 1973

Selten Reinhard (1997)(red.), *I costi della (non)comunicazione linguistica europea*, Roma, ERA

Selten Reinhard / Pool Jonathan (1995), *Einführung in die Theorie sprachlicher Spiele*, Berlin/Paderborn, Akademie L., ISBN 3-929853-03-5

TEJO (red.), *Language and Politics*, Parigi, 1972

Titone Renzo (1993), "Dal plurilinguismo all'interculturalismo", in *Pedagogia e letteratura comparata*, n.3, Roma, Dimensione Europea

Titone Renzo (2000), *Esperienze di educazione plurilingue e interculturali in vari paesi del mondo*, Perugia, Guerra

Weinreich U., "Unilinguisme et multilinguisme", in *Le langage, Encyclopédie de la Pléiade*, Parigi, 1968

1. Va tenuto presente, questo proposito, che gran parte del mondo attuale è ancora almeno bilingue.
2. Vedi, per esempio, le sperimentazioni di «bilinguismo» effettuate in molte scuole medie.
3. Cfr. De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1999
4. Vedi: G. R. Cardona, *Dizionario di linguistica*, Roma, Armando, 1988
5. Cfr. l'articolo di C. Minnaja nel precedente numero di *Cadmo* (v. Bibliografia)
6. O come ancora adesso si fa per il ladino in alcune valli dell'Alto Adige
7. Nelle stesse classi, che possono superare i 100 alunni. (NdR)
8. *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, approvata il 10 dicembre 1948, dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU)