

Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate

Sonia Pozzi*

doi: 10.7359/700-2014-pozz

sonia.pozzi1@gmail.com

La lingua è l'ultima proprietà di chi parte per sempre.
(Erri de Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*)

1. INTRODUZIONE¹

La presenza sempre maggiore di immigrati e la loro stabilizzazione sul territorio ha spinto la sociologia a concentrarsi sul processo di integrazione nella società ospite, sui meccanismi che lo regolano e sugli attori principali.

Poco indagata in Italia², invece, è la 'questione linguistica', che risulta una dimensione centrale per l'integrazione dell'immigrato nella società e, contemporaneamente, per il mantenimento dell'identità etnico-culturale.

Questo contributo si concentrerà quindi sulla lingua, analizzando i dati emersi da interviste con donne e madri immigrate, provenienti da differenti aree geografiche – est Europa e Asia –, ed abitanti in diversi contesti – urbani e provinciali – lombardi. L'attenzione verrà posta: sul grado di conoscenza della lingua italiana da parte di queste donne e sulle modalità di acquisizione della stessa; sulle modalità di trasmissione della lingua d'origine ai figli e sul significato che conservare la propria lingua ha in termini di costruzione o mantenimento di un'identità etnico-culturale.

* Università degli Studi di Milano.

¹ Questo articolo è una rielaborazione di dati raccolti nell'ambito di ricerche finanziate nel 2011 e nel 2012 da Eúpolis Lombardia - Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, e svolte da un gruppo di ricerca costituito presso Caritas Ambrosiana, coordinate da Maurizio Ambrosini. Per una dettagliata discussione dei dati raccolti si vedano: Ambrosini e Bonizzoni 2012; Ambrosini, Bonizzoni, e Pozzi 2013.

² Mentre in ambito americano ed anglosassone parecchi sono i lavori dedicati a questo tema (ad es. Portes and Rumbaut 2001).

2. TRA INTEGRAZIONE E MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ ETNICO-CULTURALE: IL RUOLO CENTRALE DELLA LINGUA

La lingua ha un ruolo centrale sia nel processo di integrazione sia nel processo di mantenimento dell'identità etnico-culturale.

L'integrazione degli immigrati non è uno 'stato', ma un percorso (Penninx, Spencer, and Van Hear 2008); è un processo multidimensionale che tiene conto di diverse variabili: lavoro – essere occupati o non esserlo, e il tipo di lavoro svolto –; distanza o vicinanza alla cultura del paese ospite³; genere; status giuridico – avere o non avere il permesso di soggiorno e tipo di permesso di soggiorno posseduto –; anzianità migratoria; inoltre politiche d'immigrazione e politiche per l'immigrazione, anche a livello locale (Penninx e Martiniello 2007).

In questo quadro si inserisce sia la conoscenza della lingua del paese ospite, sia il mantenimento della lingua d'origine, che possono essere prese in esame come variabili per comprendere il grado di integrazione dell'immigrato nella società. Non è però semplice capire se la conoscenza della lingua d'immigrazione influenzi o sia influenzata da altre variabili. Se la distanza tra la cultura d'origine e quella della società di arrivo, infatti, può influire – in positivo o in negativo – sulla capacità e velocità di acquisizione di una nuova lingua, come anche l'anzianità migratoria, non è invece facile comprendere se la conoscenza della lingua influisca sulla capacità di inserimento lavorativo o viceversa. Alcuni studi ritengono che la mancanza di competenze linguistiche riduca le opportunità di trovare un lavoro e di ambire a posizioni lavorative di prestigio mentre altri sostengono che l'essere integrati nel mondo del lavoro favorisca le abilità linguistiche (Esser 2006). È utile ricordare, inoltre, che la lingua rimanda a una situazione di scambio simbolico e di potere (Bourdieu 1988)⁴. Una buona conoscenza linguistica permette di immettersi nel “mercato lingui-

³ Per distanza culturale si intendono le differenze tra sistemi valoriali, usi, costumi e tradizioni, anche religiose e linguistiche, che intercorrono tra un gruppo sociale ed un altro. Maggiore è la diversità maggiore risulta la distanza culturale. Nel caso dei soggetti immigrati si fa riferimento a quanto la loro cultura abbia o meno elementi in comune e il grado di vicinanza di questi alla cultura del paese ospite.

⁴ Bourdieu nel suo saggio si riferisce allo squilibrio linguistico dovuto alle diverse possibilità di scolarizzazione ed istruzione all'interno di un sistema sociale che metteva in contrapposizione le classi sociali. Ciò è applicabile, generalizzando, anche quando si parla di popolazione autoctona e popolazione immigrata, soprattutto adulta, anche scolarizzata nel paese d'origine, che può avere un *gap* di conoscenza della lingue e non riuscire a spendere le sue credenziali scolastiche e di istruzione nel paese ospite.

stico” (ibid.) con pari dignità dell’interlocutore, creando quindi un minor squilibrio di potere in diversi ambiti di contrattazione, quale ad esempio quello lavorativo.

L’importanza della conoscenza della lingua del paese di immigrazione, inoltre, è evidenziata da vari documenti dell’Unione Europea⁵, dove si sottolinea la necessità che gli stati membri promuovano politiche che favoriscano l’insegnamento della lingua L2. In Italia la conoscenza della lingua italiana rientra, da un punto di vista normativo, nei criteri che regolano l’entrata e la permanenza dell’immigrato sul suolo italiano. Gli stranieri che fanno richiesta del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo⁶ devono superare un test che verifichi il raggiungimento del livello A2⁷ della lingua italiana. Chi entra per la prima volta in Italia deve firmare l’*Accordo di integrazione*⁸ che prevede l’accertamento, entro 2 anni dall’ingresso, della conoscenza dell’italiano livello A1, pena la perdita del permesso di soggiorno.

La questione linguistica, tuttavia, può essere letta anche sotto la lente dell’etnicità e dell’identità etnico-culturale. L’identità etnica è il risultato di ‘un processo di negoziazione’ che ogni soggetto compie confrontando se stesso con i diversi gruppi sociali con cui viene in contatto – compreso quello di appartenenza – (Mancini 2006). Risulta quindi essere una delle molteplici componenti dell’identità (Sen 2006), coesistenti, non in contraddizione tra loro e in costante mutamento, che il soggetto possiede ed esperisce situazionalmente nella quotidianità; in particolare è la parte di identità che si trova in stretta relazione con le origini e il sentimento di appartenenza al gruppo etnico (Liebkind in Mancini 2006).

La lingua comune, il *logos*, infatti, è uno degli aspetti che definiscono una etnia, cioè il “complesso simbolico, vissuto dai popoli come costitutivo della loro identità e come principio di aggregazione sociale” (Tullio Altan 1995, 21), unitamente a: *ethos*, le norme condivise; *genos*, la discendenza comune; *epos*, il mito dell’origine comune; *topos*, la madre patria.

Possiamo ritenere centrale la lingua giacché rappresenta il veicolo che permette di tramandare le norme, le regole, i valori, le tradizioni da una generazione all’altra e gioca un ruolo fondamentale di medium nel processo di socializzazione primaria agita dalla famiglia. La lingua delle origini è il “codice della continuità affettiva e identitaria, dell’appartenenza, delle

⁵ COM(2005)389; 2007/435/CE; COM(2011)455.

⁶ L. 94/2009, articolo 1, comma 22, lettera i.

⁷ Del *Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue*.

⁸ DPR 179/2011.

radici e delle memorie familiari” (Zaninelli 2008, 54). È l’aspetto che più contribuisce alla costruzione dell’identità etnica come intesa sopra: è “il simbolo dell’identità etnica” (Phinney et al. 2001, 137), e dell’appartenenza (Esser 2006). La lingua è quindi il mezzo che permette di identificarsi con il gruppo etnico delle origini (Oh and Fuligni 2010), di creare coesione al suo interno anche nel paese di immigrazione (Luo and Wiseman 2000).

3. IL METODO DELLA RICERCA

Obiettivo di questo contributo è capire che peso ha la ‘questione linguistica’ nel progetto e nel percorso di immigrazione degli immigrati, sia sul fronte della conoscenza della lingua italiana sia su quello del mantenimento della lingua d’origine.

Al fine di comprendere meglio questo aspetto ancora poco indagato nella disciplina sociologica, almeno italiana, nelle pagine che seguono, si cercherà di dare risposta alle seguenti domande: (1) Quali motivazioni spingono le donne a imparare l’italiano e quali sono le modalità che utilizzano per farlo? (2) Quali modalità vengono messe in campo per trasmettere la lingua delle origini ai figli e quale significato ne viene dato? (3) Che ruolo gioca la trasmissione della lingua d’origine da parte della famiglia nella costruzione o nel mantenimento dell’identità etnica? E che ruolo gioca la conoscenza della lingua italiana nel processo di integrazione degli immigrati?

Per rispondere a queste domande abbiamo intervistato un gruppo di donne immigrate, nella convinzione che un buon grado di integrazione delle stesse nel tessuto sociale della società ricevente possa fungere da training per l’integrazione dell’intero nucleo familiare (Ambrosini, Bonizzoni, e Pozzi 2013), ma anche nella consapevolezza del ruolo primario svolto dalle donne nel processo di socializzazione e di creazione dell’identità dei figli, oltre che della maggiore influenza della madre nella conservazione della lingua d’origine (Luo and Wiseman 2000).

I risultati qui presentati derivano dall’analisi delle interviste in profondità effettuate a 76 donne, intervistate nel 2011 (37) e 2012 (39), nell’ambito delle ricerche Orim - Caritas sul tema dell’integrazione delle famiglie immigrate (Ambrosini e Bonizzoni 2012; Ambrosini, Bonizzoni, e Pozzi 2013).

Nell’arco di 2 anni sono state intervistate 39 donne asiatiche e 37 donne est-europee. Le donne asiatiche provengono da Bangladesh (27) e Pa-

kistan (12), arrivate in Italia per ricongiungimento familiare (tranne una bangladesese) e quasi tutte non lavoratrici (33, solo 6 lavorano). Le donne est-europee provengono invece da Moldavia (4), Ucraina (7) e Romania (26): sono sia primomigranti che ricongiunte, quasi tutte inserite nel mercato del lavoro (33, solo 4 disoccupate). Le interviste si sono svolte in contesti urbani e provinciali di 4 province lombarde: Brescia (1 Bangladesh, 5 Pakistan, 3 Moldavia, 4 Ucraina), Milano (15 Bangladesh, 15 Romania, 1 Ucraina), Monza e Brianza (11 Bangladesh, 7 Pakistan, 6 Romania, 1 Moldavia, 2 Ucraina), Pavia (5 Romania). Per intervistare le donne pakistane e bangladesi si è ricorsi all'ausilio di una mediatrice linguistico-culturale.

4. DONNE IMMIGRATE FRA LINGUA D'ORIGINE E ITALIANO L2: FAMIGLIE ASIATICHE ED EST-EUROPEE A CONFRONTO

Nel paragrafo precedente si è accennato al fatto che all'interno della famiglia è la madre più che il padre ad influenzare la conservazione della lingua d'origine e la sua trasmissione ai figli. È sempre la madre la figura familiare che può influire sull'abbandono della stessa e sul conseguente utilizzo, più o meno esclusivo, della lingua italiana. Sulla conservazione o meno della lingua delle origini influisce però anche la provenienza geografica della donna e l'emancipazione femminile (Valentini 2005), cioè la possibilità di lavorare all'esterno della famiglia e al di fuori della comunità etnica. È quindi possibile che donne provenienti dai paesi asiatici, propense a non avere un lavoro retribuito o ad averlo all'interno di reti etniche, tendano maggiormente a mantenere la propria lingua, a utilizzarla in famiglia e a tramandarla; e che donne provenienti dai paesi est-europei, più propense a lavorare fuori casa, a contatto con italiani, favoriscano l'acquisizione dell'italiano ed un progressivo abbandono della lingua madre.

Nei prossimi paragrafi si darà conto delle modalità e delle motivazioni di acquisizione della lingua italiana da parte delle donne intervistate, delle modalità e dei significati dati alla trasmissione della lingua delle origini ai figli e il ruolo giocato dalla trasmissione della lingua d'origine nella costruzione e nel mantenimento dell'identità etnica.

4.1. *Motivazioni e metodi delle madri immigrate nell'acquisizione dell'italiano L2*

L'acquisizione di una nuova lingua è favorita da un insieme di variabili che ne possono condizionare il risultato in maniera più o meno positivo (Valentini 2005; Esser 2006). Alcune sono legate al percorso migratorio: età alla migrazione, la durata della permanenza in Italia, numero e intensità di contatti con la società ospite e/o con le comunità etniche e il paese d'origine, avere figli che frequentano le scuole italiane. Altre sono soggettive o legate alla sfera personale: capacità e attitudini personali verso l'imparare nuove lingue, *skills* acquisite nel percorso scolastico precedente, capitale culturale posseduto; ma anche la motivazione che spinge il soggetto ad imparare la nuova lingua, che può essere strumentale – basata sul bisogno (ad es. trovare lavoro) –, integrativa – per integrarsi nella società e comprendere la sua cultura – o intrinseca – ad esempio interesse verso le lingue straniere – (Balboni in Pallotti 1998). Altre ancora riguardano le opportunità che il territorio offre all'immigrato in termini di corsi, e la possibilità che l'immigrato ha di parteciparvi, in termini di tempo e di costi.

La presenza o meno di strutture che offrono corsi di lingua italiana a costi accessibili e in orari che permettano la conciliazione con la vita familiare può quindi essere una discriminante che favorisce l'apprendimento della lingua da parte delle donne. Ma è davvero così? In che modo le donne intervistate hanno imparato la lingua italiana?

Dalle risposte dateci possiamo dire che, in linea di massima, le donne est-europee conoscono e comprendono meglio la lingua italiana, e la utilizzano più spesso – se non sempre – rispetto alle donne asiatiche.

La maggior parte delle donne rumene, ucraine e moldave hanno appreso la lingua da autodidatte:

R: No, non ho fatto nessun corso. L'ho imparato dalla televisione, mi sono messa a leggere, così. Comunque era facile perché è una lingua latina e ti aiuta molto. (R, 40, l, MB_p)⁹

Le strategie messe in atto dalle donne est-europee sono risultate molto disparate; la maggior parte ha però imparato l'italiano da sola, guardando la televisione e leggendo – prima giornali *free press*, più semplici da com-

⁹ La codifica delle interviste comprende i seguenti dati: nazionalità (B = Bangladesh, P = Pakistan, M = Moldavia, R = Romania, U = Ucraina), età al momento dell'intervista, situazione lavorativa (l = lavoratrice, d = disoccupata), provincia (BS = Brescia, MB = Monza e Brianza, MI = Milano, PV = Pavia) e contesto (c = città capoluogo, p = città in provincia).

prendere, poi testi più complicati e libri –. Particolarmente avvantaggiate nell'imparare l'italiano si ritengono le donne rumene – nonostante la difficoltà delle 'doppie', non presenti nell'idioma rumeno –, la cui lingua ha origine neolatina come la nostra. Anche la presenza di figli in età scolare sembra influire positivamente, per queste donne, sull'acquisizione della lingua L2: non rari sono i casi in cui le madri, affiancando i figli nel fare i compiti, traggono vantaggio per migliorare la loro comprensione e le capacità di scrittura, quello che alcune hanno definito 'l'italiano grammaticale'. Un ulteriore elemento favorisce l'acquisizione della lingua italiana delle donne est-europee: essere inserite in misura cospicua nel mercato del lavoro. Lavorare a contatto con italiani, sia che si tratti di lavoro di cura o di altri tipi di lavori, comporta la necessità di comprendere quello che viene detto e, conseguentemente, di acquisire le abilità linguistiche, anche le più basilari, nel più breve tempo possibile.

Sebbene la maggior parte delle donne provenienti da Moldavia, Romania e Ucraina abbiano imparato da sole, non sono poche quelle che avrebbero voluto poter seguire dei corsi:

D: Lei ha mai frequentato un corso di lingua italiana?

R: No, e sinceramente mi dispiace. Ho avuto una volta una occasione ma non sono andata e alla fine ... perché erano corsi serali e con il bambino dovevo essere a casa in quel periodo e non avevo a chi lasciarlo e quindi non sono andata. (R, 36, I, MB_p)

Le difficoltà a seguire corsi di lingua italiana non sono da ascrivere tanto alla mancanza di offerta sui vari territori – dove spesso sono presenti corsi erogati dai CTP, da enti privati o del terzo settore, o da associazioni culturali e di volontariato e dalle parrocchie –, quanto alla difficoltà di conciliare la vita familiare con quella lavorativa e, di conseguenza, alla possibilità di trovare delle ore libere per poter seguire i corsi senza dover venir meno agli impegni lavorativi e di madri e mogli.

Anche per le donne provenienti da Bangladesh e Pakistan il maggior impedimento alla frequenza di corsi di lingua L2 è dovuto alla conciliazione con la vita familiare. Sebbene la maggior parte delle intervistate asiatiche non abbiano un lavoro fuori casa, tuttavia i loro carichi familiari sembrano essere particolarmente onerosi, soprattutto per il numero di figli che, per lo più, risulta essere più alto rispetto a quello delle donne est-europee.

D: Non ha mai pensato di fare un corso di lingua italiana?

R: Sì, ma è un po' complicato andarci perché non ho molto tempo libero. Mi ero interessata, ma qui li fanno solo al pomeriggio, io potrei andarci al mat-

tino invece, quando tutti i bambini sono a scuola e sono più libera. Però a settembre il più piccolo va alla scuola materna e allora magari potrei riuscire. (P, 37, d, BS_c)

Ad un maggior carico familiare corrisponde, nella maggior parte dei casi, una totale mancanza di aiuto nella cura dei figli da parte dei nonni, rimasti in patria, e dei mariti, impegnati spesso in turni lavorativi di molte ore. A complicare la possibilità di partecipazione è inoltre l'orario in cui si svolgono i corsi, spesso il pomeriggio, quando i bambini non sono più a scuola e le mamme non hanno nessuno cui lasciarli. Non poche delle donne bangladesi, però, hanno frequentato corsi di italiano; alcune li hanno portati a termine, altre (le più) hanno abbandonato il percorso prima di concluderlo.

La conoscenza della lingua italiana da parte delle donne asiatiche risulta, quindi, scarsa o inesistente. Le limitate capacità linguistiche e comunicative sono dovute inoltre alla quasi totale mancanza di spazi – essendo quasi tutte casalinghe – di incontro e confronto con persone che non facciano parte della comunità etnica a cui appartengono. Gli unici luoghi dove una loro competenza linguistica di italiano L2 potrebbe essere necessaria sono le istituzioni, scuola, medico, etc.: sono le donne stesse a comprendere l'importanza di conoscere e utilizzare, in questi ambiti, la lingua della società in cui vivono.

D: E per lei è importante frequentare il corso di italiano?

R: Sì, per andare [...] ci sono tanti problemi se non capisci l'italiano, prima cosa. Quando vado a scuola e mando il bambino non capisco niente. Anche io quando vado dal dottore non capisco niente e ho bisogno [...] bisogna imparare subito. (B, 37, d, MB_p)

Una buona conoscenza dell'italiano potrebbe limitare lo squilibrio dei rapporti di forza linguistica (Bourdieu 1988) che si ritrova, comunque, in situazioni di scambio linguistico con i soggetti istituzionali, come appunto medici o insegnanti, ritenuti da queste donne figure importanti e da rispettare. L'uso del linguaggio, infatti, “dipende dalla posizione sociale del locutore, che dispone dell'accesso che esso può avere alla lingua di istruzione, alla parola ufficiale, ortodossa, legittima” (Bourdieu 1988, 85). La presenza, durante i colloqui con le figure istituzionali, di mediatori – mariti, ma soprattutto figli – che meglio padroneggino la lingua italiana, va proprio nella direzione di evitare che l'utilizzo di locuzioni linguistiche errate – ed esempio l'uso del 'tu' al posto del 'lei' – sia interpretato come una mancanza di rispetto.

Nonostante la consapevolezza che non conoscere la lingua italiana sia un grave impedimento nel rapportarsi, quantomeno, alle istituzioni, tut-

tavia tale necessità non sembra influenzare queste donne sulla volontà di iscriversi a corsi e di cercare di imparare l'italiano, sostenute anche dal fatto che, nei colloqui con insegnanti o medici, l'interazione viene mediata dai figli¹⁰ che frequentano le scuole oppure dai mariti.

4.2. Modalità e significati della trasmissione della lingua d'origine

Se imparare la lingua italiana significa avere maggiori opportunità di inserirsi nel tessuto sociale in cui si vive quotidianamente, parlare in famiglia la lingua delle origini e trasmetterla ai figli significa dare uno strumento che permetta di percepire l'appartenenza a una comunità etnica in cui riconoscersi e confrontarsi e, quindi, costruire e mantenere viva un'identità etnica che rimanda alle proprie origini.

Diversi sono i fattori che favoriscono il mantenimento della lingua di origine nel paese di immigrazione: uno dei più importanti è vivere in un quartiere con un'alta densità di abitanti provenienti dallo stesso paese, cosa che permette un'aggregazione sociale etnicamente coesa (Husain 2011). Vi influiscono, inoltre, fattori socio-economici e politici e la possibilità di accedere a 'supporti istituzionali', come *media*, corsi di lingua nella scuola, luoghi di culto e leggi a sostegno della conservazione della lingua e delle tradizioni etnico-culturali (ibid.).

Le modalità più comuni per trasmettere la lingua ai figli risultano però continuare a parlarla all'interno della famiglia e la possibilità di avere vicino a casa corsi di lingua d'origine, spesso organizzate da connazionali.

Se è vero che mantenere la lingua delle origini, 'etnica', è spesso una scelta individuale (Luo and Wiseman 2000), è altrettanto vero che in buona parte l'indirizzo della lingua da utilizzare all'interno dei nuclei familiari immigrati è dettato dai genitori, in particolare dalla madre quale figura genitoriale che passa più tempo con i figli.

Sebbene per tutti i genitori immigrati "è fondamentale che i figli parlino e comprendano l'italiano molto bene e che apprendano [...] *l'italiano italiano* [...] [cioè quello] della scuola" (Zaninelli 2008, 52), tuttavia gran parte delle donne interviste ritiene importante che i figli sappiano comu-

¹⁰ In migrazione non è raro assistere ai figli che diventano *parent's parent*; nello spazio pubblico, per le competenze acquisite dai figli tramite la scuola ed il contatto costante e quotidiano con la società ospite, i ruoli si invertono, ed i figli si trovano a dover fare, nelle occasioni di incontro con le istituzioni – scuola, medico, Comune, posta, etc. – da 'genitori' ai propri genitori.

nicare nella lingua madre, pur attribuendo a questa capacità significati differenti in base alle aree geografiche di provenienza.

Tra le donne provenienti da Bangladesh e Pakistan abbiamo riscontrato una tendenza ad utilizzare quasi esclusivamente la lingua d'origine per comunicare con i figli, giustificata dalla loro scarsa o inesistente conoscenza dell'italiano.

R: No. I miei tre figli parlano italiano, solo che io li sgrido, non voglio [...] perché io non capisco e questo è il problema. Perché se io non capisco e loro parlano e ridono mi dà fastidio [...] mia figlia non vuole parlare la sua lingua [...] quando parla italiano parla sempre bene, mentre quando parla la nostra lingua fa le mischiate. Per questo mi dà fastidio. (B, 37, d, MB_c)

Nonostante le madri tendano ad imporre l'utilizzo della lingua d'origine in famiglia, spesso i figli, scolarizzati in Italia, preferiscono parlare tra loro in italiano: questo infastidisce le donne intervistate, che temono di essere prese in giro dai figli, pensando che utilizzino l'italiano per non farsi capire. Inoltre l'utilizzo della lingua italiana da parte dei figli, unitamente al loro quotidiano contatto con la cultura italiana, allarma queste donne che lo leggono come un segnale di perdita di senso dell'appartenenza alla comunità delle origini, a partire da una difficoltà a esprimersi nella lingua madre.

Le donne dell'est Europa invece non sembrano essere preoccupate della perdita dell'uso della lingua madre da parte dei figli. Infatti, mentre molte delle donne moldave, rumene e ucraine usano indistintamente l'italiano e la lingua d'origine per comunicare in famiglia, una minoranza utilizza solamente la lingua italiana.

R: Noi abbiamo iniziato fin da subito a parlarle rumeno perché mi sembra assurdo che va a casa in Romania e non riesce a parlare col nonno o con la nonna. È chiaro che diamo importanza all'italiano, perché lei vive qui, frequenta il nido dalla mattina alla sera. È chiaro che parla di più l'italiano perché anche lei è abituata a parlare italiano tutto il giorno, però sono contenta che riesce a capire già la lingua e mi risponde anche a volte in rumeno. (R, 31, l, MI_c)

In queste donne si nota la necessità e l'importanza di trasmettere ai figli le competenze linguistiche di entrambi gli idiomi: la lingua materna, degli affetti, è percepita come funzionale a mantenere i contatti con i parenti, a comprendere usanze e tradizioni; la lingua della società ricevente è percepita come fondamentale per la riuscita dell'integrazione dei figli, ma anche di se stessi, nei contesti di vita quotidiana.

Proprio per l'importanza data alla lingua delle origini, laddove possibile, le donne intervistate hanno deciso di iscrivere i figli a corsi di lingua, di modo da trasmetterla correttamente anche nello scritto.

Poter iscrivere i figli ai corsi della lingua madre assume, in particolare per le donne asiatiche, un significato di appartenenza e di vicinanza al proprio paese anche se lontani dalla patria.

Molte donne vorrebbero che i figli frequentassero dei corsi; tuttavia, nella realtà solo un numero esiguo ha potuto iscriverli, non tanto per la mancanza di volontà, quanto per la carenza di offerta di corsi nei luoghi in cui abitano. Tra le donne asiatiche, solo quelle pakistane abitanti nella provincia di Monza e Brianza hanno potuto usufruire di corsi *ad hoc* di lingua urdu gestiti da un'associazione etnica religiosa (Pozzi 2012); tra le donne est-europee solamente le donne rumene residenti a Milano hanno potuto iscrivere i loro figli a corsi di lingua rumena gestiti dall'Associazione Rumeni in Italia di Milano.

Vista l'importanza data alla trasmissione della lingua ai figli e all'utilizzo nel contesto familiare, è chiaro che la lingua d'origine è utilizzata dalle donne come un tentativo di spostamento verso l'etnicità (Medvedeva 2012), verso la costruzione e l'irrobustimento dell'identità etnica propria e dei figli. L'utilizzo di entrambe le lingue, in particolar modo per le donne est-europee, va però anche nella direzione di una conciliazione e integrazione tra la cultura tradizionale e quella della società ospite (*ibid.*).

Ma cosa significa per le intervistate tramandare la lingua delle origini ai figli? Ha lo stesso significato per tutte le donne? Per entrambi i gruppi delle aree geografiche che abbiamo considerato il significato principale è quello affettivo, l'idea di trasmettere ai figli, attraverso la lingua, un senso di legame con la famiglia e di appartenenza etnico-culturale. Abbiamo però riscontrato anche delle differenze.

Per le donne provenienti da Pakistan e, in misura minore, Bangladesh, far conoscere, comprendere e utilizzare la lingua delle origini ai figli, è connesso alla questione identitaria e religiosa, aspetti che queste donne vedono legati l'uno all'altro:

D: Per lei è importante che i figli mantengano vivo un legame con la cultura da cui provengono?

R: Certo che è importante che i miei figli conoscano la propria lingua, la propria religione e la propria cultura perché devono sapere chi sono e da dove vengono e perché questo forma la loro identità. (P, 39, d, MB_p)

Nella visione delle donne asiatiche l'identità etnico-culturale propria e dei figli passa attraverso l'appartenenza religiosa e il mezzo per raggiungerla sembra essere la conoscenza della lingua madre. Non è un caso, probabilmente, che i corsi di lingua urdu siano stati organizzati da associazioni culturali a carattere religioso. Accanto a questo significato, ne troviamo

un altro: le donne pakistane e bangladesi spingono i figli a mantenere la lingua del paese per non incorrere nel biasimo dei parenti: “Non voglio che i parenti dicano che i bambini stando in Italia si sono dimenticati di essere pakistani” (P, 34, d, MB_p).

Per le donne est-europee, invece, la trasmissione della lingua è vista come concreta possibilità di interloquire con i nonni: “Quando vanno in vacanza a incontrare i nonni, non mi sembra normale che loro non capiscono i nonni, che non riescono a interagire con i propri nonni” (R, 33, l, MI_c), ma assume anche significati più strumentali: può essere un investimento, una competenza da sfruttare in un futuro ambito lavorativo, oppure può essere, realisticamente, una necessità in caso di ritorno definitivo in patria.

5. CONCLUSIONI

All’inizio del contributo ci eravamo posti tre domande: (1) Quali motivazioni spingono le donne a imparare l’italiano e quali sono le modalità che utilizzano per farlo? (2) Quali modalità vengono messe in campo per trasmettere la lingua delle origini ai figli e quale significato ne viene dato? (3) Che ruolo gioca la trasmissione della lingua d’origine da parte della famiglia nella costruzione o nel mantenimento dell’identità etnica? E che ruolo gioca la conoscenza della lingua italiana nel processo di integrazione degli immigrati?

È possibile sostenere che le donne maggiormente motivate ad imparare la lingua italiana e ad utilizzarla siano quelle provenienti dai paesi est-europei: la loro presenza nel mercato del lavoro fin dal loro arrivo le spinge – e le facilita –, probabilmente, a investire sull’acquisizione dell’italiano. Anche la mancanza di reti/comunità etniche coese, come quelle asiatiche, incide profondamente sull’apprendimento della lingua L2 e sul suo utilizzo in diversi contesti, a differenza delle donne pakistane e bangladesi che, anche quando seguono corsi di lingua, tendono a non parlarla poi neppure in contesti pubblici.

Se le donne moldave, romene e ucraine investono maggiormente nella conoscenza e nell’utilizzo dell’italiano, anche in famiglia, pur non tralasciando la trasmissione della lingua d’origine ai figli, le donne asiatiche tendono a dare un significato più pregnante alla lingua madre che viene parlata in maniera esclusiva con i figli. Per le donne est-europee trasmettere ai figli la lingua madre ha un significato maggiormente strumentale –

saper parlare con i nonni, in un eventuale ritorno in patria –; per le donne asiatiche è invece strettamente collegato alla questione religiosa e etnica. Per queste ultime la lingua è chiaramente un simbolo di appartenenza etnica. Mantenere la propria lingua significa mantenere e alimentare un senso di appartenenza e di coesione con la comunità etnica, come sottolineato anche da Lawson e Sachdev (2004), per i quali l'utilizzo della lingua e l'identità del gruppo si influenzano reciprocamente.

È quindi possibile sostenere che, nel difficile equilibrio tra mantenimento della cultura d'origine e inserimento nella società di arrivo, la trasmissione della lingua madre permette di tramandare i valori, le tradizioni, le memorie legate alla propria cultura. È però necessario che le madri trovino un giusto equilibrio tra trasmissione della lingua madre e utilizzo anche in famiglia della lingua italiana. Infatti, sicuramente avere una conoscenza adeguata della lingua italiana, appresa da autodidatte o avendo seguito dei corsi, permette alle donne, in particolare quelle provenienti dall'est Europa, di interagire in differenti sfere della vita quotidiana, rendendo anche maggiormente egualitario il rapporto di potere tra interlocutore italiano e straniero: questo favorisce l'inserimento nel tessuto sociale delle donne, che diventano anche facilitatrici di integrazione per tutta la famiglia (Ambrosini, Bonizzoni, e Pozzi 2013). La limitata capacità linguistica, come nel caso delle donne asiatiche, porta invece a una difficile interazione e integrazione, che si riflette spesso anche sull'integrazione dei figli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini, Maurizio, e Paola Bonizzoni, a cura di. 2012. *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio*. Milano: Fondazione Ismu - Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità - Regione Lombardia.
- Ambrosini, Maurizio, Paola Bonizzoni, e Sonia Pozzi. 2013. "Donne ricongiunte. I dilemmi dell'integrazione". In *Undicesimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2012*, a cura di Regione Lombardia, Eúpolis Lombardia, Fondazione Ismu, e Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, 261-295. Milano: Fondazione Ismu.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *La parola e il potere*. Napoli: Guida.
- Esser, Hartmut. 2006. "Migration, Language and Integration". *AKI Research Review* 4.
- Husain, Najma. 2011. "Language Maintenance of Immigrant Community in Britain". *International Proceedings of Economics Development and Research* 26: 432-436.

- Lawson, Sarah, and Itesh Sachdev. 2004. "Identity, Language Use and Attitudes: Some Sylheti-Bangladeshi Data from London UK". *Journal of Language and Social Psychology* 23 (1): 49-69.
- Luo, Shioh-Huey, and Richard L. Wiseman. 2000. "Ethnic Language Maintenance among Chinese Immigrant Children in the United States". *International Journal of Intercultural Relations* 24: 307-324.
- Mancini, Tiziana. 2006. *Psicologia dell'identità etnica*. Roma: Carocci.
- Medvedeva, Maria. 2012. "Negotiating Language in Immigrant Families". *International Migration Review* 46 (2): 517-545.
- Oh, Janet S., and Andrew J. Fuligni. 2009. "The Role of Heritage Language Development in the Ethnic Identity and Family Relationship of Adolescents from Immigrant Backgrounds". *Social Development* 19 (1): 202-220.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Penninx, Rinus, e Marco Martiniello. 2007. "Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy". *Mondi migranti* 3: 31-59.
- Penninx, Rinus, Dimitrina Spencer, and Nicholas Van Hear. 2008. "Migration and Integration in Europe: The State of Research". *Compas Report*: 1-18.
- Phinney, Jean S., Irma Romero, Moncia Nava, and Dan Huang. 2001. "The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity among Adolescents in Immigrant Families". *Journal of Youth and Adolescence* 30 (2): 135-153.
- Portes, Alejandro, and Ruben G. Rumbaut. 2001. *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley - New York: University of California Press - Russel Sage Foundation.
- Pozzi, Sonia. 2012. "Stili genitoriali e sentimenti di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale". In Ambrosini e Bonizzoni 2012, 181-218.
- Sen, Amartya. 2006. *Identità e violenza*. Roma - Bari: Laterza.
- Tullio Altan, Carlo. 1995. *Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici*. Milano: Feltrinelli.
- Valentini, Ada. 2005. "Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia". *Linguistica e filologia* 21: 185-208.
- Zaninelli, Francesca Linda. 2008. "Idee e teorie sulla lingua. La voce dei genitori e insegnanti a Milano". *Rivista italiana di educazione familiare* 2: 49-71.