

Lingue migranti e nuovi paesaggi

A cura di

Maria Vittoria Calvi, Irina Bajini e Milin Bonomi



LINGUE CULTURE MEDIAZIONI
LANGUAGES CULTURES MEDIATION

<http://www.ledonline.it/LCM-Journal>

La Collana / The Series

*Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali
Università degli Studi di Milano*

DIRETTORE RESPONSABILE / EDITOR-IN-CHIEF

Giuliana Garzone

COMITATO DI DIREZIONE / EDITORS

Luigi Bruti Liberati - Maria Vittoria Calvi - Gabriella Cartago
Lidia De Michelis - Donatella Dolcini - Marie Christine Jullion - Giovanni Turchetta

COMITATO DI REDAZIONE / SUB-EDITORS

Maria Matilde Benzoni - Paola Catenaccio - Paola Cotta Ramusino
Mario De Benedittis - Dino Gavinelli - Giovanna Mapelli
Chiara Molinari - Bettina Marta Mottura - Mauro Giacomo Novelli
Letizia Osti - Virginia Sica - Nicoletta Vallorani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

James Archibald (*Translation Studies*) - Hugo de Burgh (*Chinese Media Studies*)
Kristen Brustad (*Arabic Linguistics*) - Daniel Coste (*French Language*)
Luciano Curreri (*Italian Literature*) - Denis Ferraris (*Italian Literature*)
Lawrence Grossberg (*Cultural Studies*) - Stephen Gundle (*Film and Television Studies*)
Tsuchiya Junji (*Sociology*) - John McLeod (*Post-colonial Studies*)
Estrella Montolío Durán (*Spanish Language*) - Silvia Morgana (*Italian Linguistics*)
Samir Marzouki (*Translation, Cultural Relations*) - Mbare Ngom (*Post-Colonial Literatures*)
Christiane Nord (*Translation Studies*) - Roberto Perin (*History*)
Giovanni Rovere (*Italian Linguistics*) - Lara Ryazanova-Clarke (*Russian Studies*)
Shi-Xu (*Discourse and Cultural Studies*) - Srikant Sarangi (*Discourse analysis*)
Françoise Sabban (*Centre d'études sur la Chine moderne et contemporaine, Chinese Studies*)
Itala Vivan (*Cultural Studies, Museum Studies*)

All works published in this series have undergone external peer review.

Tutti i lavori pubblicati nella presente Collana sono stati sottoposti a peer review
da parte di revisori esterni.

ISSN 2283-5628
ISBN 978-88-7916-700-0

Copyright © 2014

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <<mailto:segreteria@aidro.org>>
sito web www.aidro.org <<http://www.aidro.org/>>

Volume stampato con il contributo
del Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali
Università degli Studi di Milano

In copertina:

Fruttivendolo 'latino' a Genova (foto di Maria Vittoria Calvi)

Videoimpaginazione: Paola Mignanego

Stampa: Digital Print Service

Sommario

Lingue migranti e nuovi paesaggi: sguardi interdisciplinari <i>Maria Vittoria Calvi</i>	7
L'integrazione quotidiana: famiglie migranti e relazioni di vicinato <i>Maurizio Ambrosini</i>	17
Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate <i>Sonia Pozzi</i>	37
Etica e poetica della traccia <i>Fabrice Olivier Dubosc</i>	51
Narrare nella lingua migrante <i>Adrián N. Bravi</i>	59
“Italia mia, benché...”. La <i>dismatria</i> linguistica nella narrativa di Igiaba Scego <i>Andrea Groppaldi</i>	67
Migrare a Cagliari: spazi linguistici e marche territoriali nel centro storico <i>Silvia Aru - Marcello Tanca</i>	83
Immigrati e paesaggio: alcune considerazioni geografiche sulla città di Novara <i>Dino Gavinelli - Alessandro Santini</i>	101
Metafora e vita quotidiana: l'immigrazione nella stampa italiana e spagnola <i>María Ester Saiz de Lobado - Milin Bonomi</i>	115
Con occhi diversi. Potenzialità del curriculum plurilingue sulle ceneri dell'Ilva <i>Daniela Carpani - Angela Maltoni</i>	135
Apprendimento cooperativo, sinergia e integrazione attraverso un corso di scrittura creativa <i>Nieves Arribas</i>	153

<i>Seconde generazioni, da metafora a racconto. L'uso del video nella mediazione interculturale</i> <i>Silvia Riva</i>	171
Identità in transito: lingua araba e comunità nazionale palestinese in Israele <i>Nijmi Edres</i>	185
Lingua e identità nella Hong Kong postcoloniale: 'Lingua comune' (<i>putonghua</i> , 普通话) e cantonese, un rapporto difficile <i>Natalia Riva</i>	201
Spazi transnazionali di costruzione delle identità: i <i>latinos</i> negli Stati Uniti <i>Anna De Fina</i>	215
Gli Autori	233

Lingue migranti e nuovi paesaggi: sguardi interdisciplinari

Maria Vittoria Calvi *

doi: 10.7359/700-2014-calv

maria.calvi@unimi.it

Il presente volume, che inaugura la collana *Lingue Culture Mediazioni* promossa dal Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali (SMELSI), ospita una selezione dei contributi presentati in occasione del convegno omonimo, svoltosi il 22 e il 23 novembre 2012. La definizione di ‘Atti di convegno’, tuttavia, mal si adatta a questa raccolta di studi, che non si limita a trasferire gli interventi orali nella pagina scritta, bensì sviluppa ulteriori percorsi di studio e riflessione. Né va dimenticato, del resto, che un convegno può essere inteso come pratica discorsiva, in cui attraverso l’interazione vengono generati nuovi significati; l’approccio interdisciplinare adottato fin dalla progettazione dell’evento ha infatti creato uno spazio di incontro tra accademici di diverse appartenenze disciplinari, in cui ognuno, pur senza rinunciare al rigore metodologico della propria area di ricerca, ha potuto aprirsi a nuove prospettive di indagine. La dimensione interattiva si è arricchita anche attraverso il dialogo con i rappresentanti delle istituzioni e diversi professionisti¹.

L’interdisciplinarietà, del resto, è un’istanza emergente nelle scienze umane e sociali, anche nella prospettiva del programma di ricerca europeo Horizon 2020, che promuove la collaborazione interdisciplinare come

* Università degli Studi di Milano.

¹ Hanno partecipato, tra altri, Lamberto Bertolè (consigliere comunale di Milano), Rita Innocenti (assessora alla Cultura della città di Sesto San Giovanni), Paola Lodola (docente del Centro Territoriale Permanente di Rozzano), Arturo Lorenzo (direttore dell’Istituto Cervantes di Milano), Narcisa Soria Valencia (console generale dell’Ecuador a Milano) e Jin Zhigang (direttore dell’Istituto Confucio dell’Università degli Studi di Milano).

strumento per affrontare le nuove sfide sociali. Tale pluralità di sguardi si rivela particolarmente utile per lo studio di un fenomeno così complesso come quello delle migrazioni.

Come sostiene Arjun Appadurai, le migrazioni di massa hanno assunto oggi caratteristiche inedite: “quando si affiancano al rapido fluire delle immagini mass-mediatiche, alle sceneggiature e alle sensazioni, siamo di fronte a un nuovo ordine di instabilità nella produzione delle soggettività moderne” (Appadurai [1996] 2001, 17). Si creano, quindi, sfere pubbliche diasporiche, in cui l’immaginazione diviene un fatto collettivo e sociale, proprio del quotidiano; le diaspore “si caricano della forza dell’immaginazione, sia come memoria, sia come desiderio” (Appadurai [1996] 2001, 20), e l’immaginazione diventa una spinta per l’azione, intesa nel senso di *agency* (Giddens 1979)², concetto che pone l’accento sull’autonomia dell’individuo come attore sociale capace di effettuare le proprie scelte, interagendo con i fattori del contesto sociale, non in piena e totale libertà ma neppure come mera espressione di un ruolo assegnato dall’esterno.

Questa visione ‘costruttivista’, d’altra parte, attraversa oggi varie discipline, dall’antropologia alla sociologia, dalla linguistica alla psicologia e alla geografia. La stessa nozione di identità – parola chiave che rimbalza da un titolo all’altro dei saggi qui riuniti – non rimanda a un insieme di tratti chiaramente delineati, ma definisce piuttosto un processo, che si snoda mediante l’interazione e le pratiche discorsive.

Nei contesti migratori, la lingua costituisce un simbolo dell’identità etnica, pur non essendo l’unico: può accadere, infatti, che alcuni individui o gruppi mantengano un senso di appartenenza etnica pur avendo abbandonato la lingua d’origine nella comunicazione quotidiana (Fishman 1999). Tuttavia, i contorni di questi processi sono spesso ambigui e sfumati; gli individui usano la lingua in modo strategico per muoversi tra diversi mondi e per comporre la propria identità: così Ofelia García, in un contributo dal titolo eloquente di “Languaging and Ethnifying” (García 2010), propone l’uso dei verbi *to language* e *to ethnify* per definire il modo in cui gli individui e i gruppi utilizzano le pratiche etniche e discorsive per significare esattamente ciò che vogliono essere. L’idea che con la lingua si possa agire (utilizzerò ‘agire con la lingua’ come traduzione di *to language*), da Austin in poi, è un assunto della pragmalinguistica, ma questi nuovi approcci ampliano il repertorio delle funzioni pragmatiche svolte dalla lingua, e sottolineano come quelle di lingua, etnicità e identità siano no-

² Utilizzo il termine ‘azione’ nel senso proposto da Piero Vereni come traduzione del termine inglese *agency* (in Appadurai [1996] 2001).

zioni che si definiscono attraverso il contesto e l'interazione tra le diverse voci e significati. Trovano quindi ampio seguito le posizioni che pongono l'accento sul carattere ibrido, plurale e frammentario delle identità che si sviluppano nel mondo globalizzato, mentre l'agire con la lingua diventa *translanguaging*, operazione mediante la quale i bilingui attribuiscono significati al loro mondo. Un concetto, quello di *translanguaging* – vivere in modo dinamico tra due lingue – che costituisce il corrispettivo linguistico del *transnazionalismo*, termine con cui antropologi e sociologi (Vertovec 2009) definiscono la capacità di agire contemporaneamente sia nella realtà di provenienza sia nella società d'arrivo, o, più in generale, la possibilità di costruire identità alternative entro 'spazi terzi', che non coincidono con i confini nazionali (Appadurai [1996] 2001).

La lingua è un elemento saliente nel processo migratorio, è un'entità dinamica che si adatta al contesto e che a sua volta lo rimodella, permettendo di attivare identità multiple nei diversi contesti interazionali e nelle pratiche discorsive. Pare quindi sensato parlare, nell'ambito di questo volume, di lingue 'migranti', proprio per sottolinearne la dinamicità, rispetto al termine *lingue immigrate*, che pure trova efficacia quando si vuole suggerire il radicamento e la maggior visibilità di alcune lingue nel panorama plurilingue della società attuale (Vedovelli 2004).

L'altra idea chiave è quella di *paesaggio*, nozione mediante la quale i geografi definiscono lo spazio naturale riconfigurato culturalmente, e inteso quindi come un insieme di rappresentazioni e significati non solo materiali ma anche simbolici e storici, strettamente correlati alle rappresentazioni sociali e alle identità collettive; la lettura del paesaggio diventa così rilevante non solo per le scienze geografiche, ma anche per un ampio ventaglio di scienze umane, dall'antropologia alla storia e alla psicologia sociale, senza dimenticare l'interpretazione del testo letterario (Dal Borgo e Gavinelli 2012).

In una prospettiva linguistica, il paesaggio è specchio del multilinguismo che oggi caratterizza le nostre città ed è segno di vitalità etnolinguistica nello spazio pubblico (dalle insegne commerciali ai messaggi spontanei); anche in questo settore emergente degli studi sociolinguistici, comunque, l'approccio non si limita alla descrizione dei segni linguistici, ma si orienta piuttosto alle rappresentazioni sociali, all'agire con la lingua e alle affermazioni identitarie collettive (Castillo Lluch y Sáez Rivera 2013; Hélot, Barni, Janssen, and Bagna 2013).

La raccolta si apre con il contributo di Maurizio Ambrosini, che indaga le dinamiche di integrazione messe in atto all'interno delle famiglie immigrate in Lombardia. L'autore sottolinea il peso degli elementi strut-

turali, quali le condizioni legali e abitative, ma anche il carattere procesuale dell'integrazione, e vede nelle famiglie un punto di snodo cruciale tra la salvaguardia delle differenze culturali e le tendenze verso l'omologazione nei consumi, nei linguaggi e negli stili di vita. Riferisce di posizioni molto variegata, e di come anche le identità culturali apparentemente incomunicanti lascino trasparire molteplici punti di incontro nella vita quotidiana. Benché l'apertura verso la lingua e gli stili di vita della società ospitante dipenda in buona misura dalle provenienze, in tutti i casi la crescita dei figli è un fattore dinamico che favorisce le relazioni con il contesto e potrà produrre esiti ancora imprevedibili.

Sempre sul versante sociologico, Sonia Pozzi scandaglia il peso della lingua nei processi di integrazione, sia dal punto di vista della cultura d'origine, sia per quanto riguarda l'apprendimento della nuova lingua. In campo sociologico, la questione linguistica è stata vista, da una parte, come elemento simbolico di identità etnica, e dall'altra come strumento di integrazione, ma sono finora mancati gli approfondimenti. Pozzi presenta i risultati desunti dall'analisi di 76 interviste in profondità a donne dell'est Europa e asiatiche, sottolineando la minor apertura verso l'italiano di queste ultime, spesso preoccupate che l'allontanamento dei figli dalla lingua d'origine metta in pericolo il senso di appartenenza etnica. Le donne est-europee, invece, risultano più motivate rispetto alla lingua italiana, e meno preoccupate della trasmissione della lingua d'origine ai figli.

Nella prospettiva clinica dell'etnopsichiatria, Olivier Dubosc legge i processi di integrazione richiamando il concetto di 'creolizzazione' che Édouard Glissant prende a prestito dalla linguistica, per indicare il modo in cui il migrante recepisce e ricrea alcuni tratti della cultura con cui entra in contatto, ricombinando la realtà proprio a partire dalle sue fratture. Rileva l'insufficienza delle visioni che relegano il migrante ai profili della sua identità etnica, sottolineando che i risultati di questi processi combinatori sono spesso sorprendenti.

Lo sguardo penetrante della letteratura è una prospettiva privilegiata per affrontare le diverse forme narrative connesse alla condizione migrante, ribaltandone i copioni più scontati. La riflessione si rivolge talvolta alla lingua stessa, a come lo scrittore bilingue vive e gestisce la sua doppia appartenenza. Proprio a partire dall'esperienza del personale bilinguismo, lo scrittore italo-argentino Adrián Bravi esplora le ripercussioni del cambio di lingua nella pratica letteraria, rimarcando come l'appartenenza alla lingua madre, sia pure rassicurante anche nella lontananza, non può essere intesa come spazio chiuso, bensì aperto a ogni contaminazione. L'esistenza di scritture migranti, fenomeno che per l'Italia è molto recente, rende più

labili i confini delle letterature nazionali e pone le lingue di fronte a nuovi ritmi e nuovi accenti. Bravi afferma di sentirsi a suo agio nella lingua italiana, che considera ospitale, ma riconosce di aver perso alcune parole dello spagnolo nativo; il cambio di lingua, conclude, ha inesorabilmente modificato l'andamento delle sue storie.

Sempre sul versante letterario, Andrea Gropaldi ripercorre i tortuosi itinerari della scrittura di Igiaba Scego, scrittrice italiana di origini somale, nella cui narrativa la lingua costituisce un elemento costante. Se per altri autori migranti l'italiano assume il ruolo di lingua della libertà, oppure è il risultato dell'urgenza comunicativa, il caso di Igiaba Scego presenta aspetti peculiari. Nelle sue pagine, i percorsi tra le lingue richiamano una complessa edificazione identitaria, che trova nel concetto di *dismatria* la sua espressione più originale; con questa parola la scrittrice indica una doppia appartenenza: alla prima 'lingua madre', il somalo, e alla seconda, l'italiano, appresa fin da bambina ma pur sempre estranea. Un italiano in cui si condensa la memoria, e che si articola in una grande varietà di registri, oltre a incorporare numerose parole somale.

Dal punto di vista della geografia, i fenomeni linguistici si inseriscono all'interno delle dinamiche territoriali, mentre la presenza di lingue diverse crea nuove marche territoriali che connotano il paesaggio, assumendo valori simbolici e relazionali. Al tempo stesso, il parlante è immerso in uno spazio comunicativo che, oltre alle reti di utilizzo della lingua, si caratterizza per una dimensione di territorialità e arealità. In questo quadro concettuale, Silvia Aru e Marcello Tanca analizzano il paesaggio linguistico della città di Cagliari, registrando la presenza di un'ampia varietà di segni etnici che rendono visibile la presenza delle diverse comunità straniere.

Anche Dino Gavinelli e Alessandro Santini, che propongono una riflessione sui nuovi *ethnoscapes*, ovvero quei paesaggi etnici che oggi riplasmiano il profilo di molte città italiane, sottolineano che l'analisi geografica tende sempre più a valorizzare la dimensione 'aperta' del significato che assumono le forme materiali e visibili degli spazi, in rapporto con le diverse questioni sociali, economiche, ma anche ai filtri culturali e simbolici, rendendo sempre più necessaria una prospettiva interdisciplinare in cui il paesaggio diviene strumento conoscitivo trasversale, atto a esplorare i fenomeni di ibridazione che caratterizzano molti spazi contemporanei. Il loro sguardo si sofferma, in particolare, sulla città di Novara, rappresentativa di molte città 'mediane' che si stanno confrontando con le sfide poste dalla 'surmodernità contemporanea', volta a ridisegnare i paesaggi ereditati dalla storia.

Il contributo di Ester Saiz de Lobado e Milin Bonomi ci riporta al terreno dell'analisi linguistica, non tanto rivolta alle lingue migranti, bensì

dal punto di vista della lingua dominante nella società di accoglienza, con una riflessione su come il linguaggio giornalistico rappresenti l'immagine dello straniero migrante. Gli studi finora effettuati su questo argomento hanno riscontrato come i mezzi di comunicazione contribuiscano a creare uno stereotipo negativo, insistendo sulle differenze anziché sui punti di contatto. A partire da un corpus di notizie apparse su quotidiani italiani e spagnoli, le autrici analizzano i repertori di metafore e metonimie utilizzati per stigmatizzare la problematicità dei fenomeni migratori, associati prevalentemente a tre domini tematici: le forze della natura, la guerra e i conflitti, e le immagini bibliche. L'approccio contrastivo adottato non ha rilevato differenze sostanziali tra i due corpora, benché in quello italiano si ravvisi un atteggiamento di maggiore ostilità.

I tre contributi successivi condividono la prospettiva della sperimentazione didattica, effettuata in diversi contesti territoriali e con varie metodologie.

Daniela Carpani e Angela Maltoni mettono a fuoco la situazione di Genova, in cui la presenza di consistenti comunità latinoamericane, in special modo dell'Ecuador, ha trasformato il paesaggio della città. In ambito scolastico, sono sempre più numerosi i casi di 'seconde generazioni', cioè bambini scolarizzati in lingua italiana fin dall'inizio del percorso scolastico. Se questo facilita l'apprendimento, permangono tuttavia gli effetti negativi dovuti al mancato riconoscimento del bagaglio linguistico-culturale degli alunni di origine straniera. Allo scopo di valorizzare tali competenze, sviluppando al tempo stesso percorsi dinamici di interazione all'interno delle classi, le autrici riferiscono di un esperimento condotto in una scuola elementare genovese mediante una metodologia di approcci plurali allo studio delle lingue. La sperimentazione, svolta in una classe contraddistinta da un marcato plurilinguismo, offre un significativo esempio di 'buone pratiche', che potrebbero efficacemente ispirare le politiche educative della nostra società.

La prospettiva didattica e sperimentale anima anche il lavoro di Nieves Arribas, che riferisce di un corso di scrittura creativa rivolto a studenti universitari, ma aperto anche a migranti ispanofoni. Dal punto di vista territoriale, l'attenzione si sposta alla città di Como, dove la comunità ispanofona, pur non essendo maggioritaria, costituisce nel suo insieme una percentuale significativa della popolazione immigrata. Ispirandosi ai principi dell'apprendimento cooperativo, l'autrice ha creato un gruppo di lavoro virtuale con l'obiettivo di valorizzare l'interazione tra studenti di spagnolo e migranti ispanofoni, che rischiano di perdere soprattutto le competenze nella scrittura. Soppesa vantaggi e svantaggi del progetto

didattico sperimentato, ponendo l'accento sul ruolo del luogo d'incontro virtuale nei percorsi di integrazione.

Silvia Riva descrive un itinerario didattico di diversa tipologia, ma pure rivolto a studenti universitari italiani e a migranti, nell'ambito della mediazione interculturale: un laboratorio professionalizzante in cui l'uso del video è volto a *decostruire* alcune delle attribuzioni convenzionali dei fenomeni migratori a partire da un'approfondita conoscenza culturale degli stessi, trasformandosi così in specchio per conoscere e riconoscersi, allo scopo di promuovere un cambiamento reciproco. A partire da un paesaggio culturalmente definito, la città di Milano, il video si articola in tre diverse parti, corrispondenti ad altrettanti spazi: quello della sfera pubblica, quello delle rappresentazioni di sé de della categoria delle 'seconde generazioni', e quello della sfera intima. L'obiettivo finale è quello di una co-costruzione del senso, nella convinzione che il futuro costituisca, in ultima istanza, un fatto culturale.

Gli ultimi tre saggi proiettano l'attenzione fuori dal contesto italiano, verso altre realtà caratterizzate dal plurilinguismo e dalla presenza di lingue migranti che creano nuovi percorsi identitari.

Nijmi Edres si concentra sull'arabo parlato dalla minoranza palestinese in Israele, che, privata di supporto istituzionale, presenta uno status di lingua migrante; il suo uso diventa quindi cruciale per esprimere il senso di appartenenza alla comunità minoritaria, mentre il rifiuto è motivato dalla necessità di inserimento nel gruppo dominante. Emerge dunque un'identità duale, in transito, tra un mondo perduto e un mondo non del tutto conquistato. A partire da una ricerca di campo, Edres mette in luce il ruolo ricoperto dalle associazioni islamiche israeliane nella salvaguardia dell'arabo in Israele, che hanno raccolto consenso crescente in ampi strati della popolazione.

Il lavoro di Natalia Riva è rivolto a un altro contesto plurilingue, quello di Hong Kong, in cui la questione linguistica si incrocia con diverse proiezioni identitarie. Il ritorno alla sovranità cinese dopo il periodo coloniale ha infatti comportato una ristrutturazione dei repertori: con una progressiva penetrazione del *putonghua*, si è passati da una situazione che vedeva l'inglese come unica lingua ufficiale e il cantonese in posizione diglossica, a un panorama che punta all'equilibrio fra le tre lingue. Tuttavia, la crescente affermazione del *putonghua* anche a discapito dell'inglese – che pure mantiene il prestigio legato alla posizione internazionale dell'isola – mette in pericolo la sopravvivenza del cantonese, con conseguenti ripercussioni sui fattori identitari degli abitanti di Hong Kong.

La raccolta si conclude con la proiezioni identitarie dei migranti latinoamericani negli Stati Uniti, che trovano nei programmi radiofonici uno spazio transnazionale per la creazione di un'identità *latina*. È quanto mette a fuoco Anna De Fina, nel quadro di una ricerca sociolinguistica che trova nella nozione di transnazionalismo nuovi spunti per lo studio delle varietà linguistiche e delle pratiche sociali e discorsive che definiscono i nuovi processi identitari. L'autrice si sofferma, in particolare, sulle trasmissioni in lingua spagnola di una radio dell'area metropolitana di Washington, El Zol, che diventa lo spazio in cui vengono negoziate le nuove identità transnazionali.

Attraverso un'accurata analisi degli elementi che contribuiscono alla costruzione implicita ed esplicita dell'identità, dalla scelta della lingua all'uso frequente di etichette etniche come *latino*, De Fina sottolinea il carattere transnazionale dell'identità che viene così sostenuta; se le problematiche dell'immigrazione e la difesa dei diritti sono al centro della programmazione, lo sforzo è quello di superare le barriere tra le appartenenze ai diversi gruppi etnici.

Al termine di questa veloce carrellata, emergono i punti di contatto, le connessioni e le sintonie concettuali tra i quattordici lavori qui riuniti che, pur partendo da piattaforme disciplinari diversificate, convergono in vari aspetti, dai riferimenti teorici alle conclusioni e ai suggerimenti rivolti alle politiche in materia di immigrazione, educazione e lingua. Le lingue migranti sono lingue in movimento, che s'incontrano e si rendono visibili all'interno di nuovi paesaggi, che a loro volta si trasformano, modificando le rappresentazioni collettive. Crediamo che, proprio nella loro varietà, questi lavori possano offrire un apporto significativo allo studio dei complessi fenomeni legati ai movimenti migratori, cui si faceva cenno all'inizio di questa sezione.

Infine, un ringraziamento a Irina Bajini e Milin Bonomi, che hanno condiviso con me la progettazione e la cura di questo volume, con un paziente lavoro di lettura, selezione e revisione dei contributi raccolti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Appadurai, Arjun. (1996) 2001. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press [trad. it. Piero Vereni, *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi, 2001].
- Castillo Lluch, Mónica, y Daniel M. Sáez Rivera. 2013. "Introducción". En *Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico*, coordinado por Mónica Castillo Lluch y

- Daniel M. Sáez Rivera. *Revista internacional de lingüística iberoamericana* XI, 1 (21): 9-22.
- Dal Borgo, Giulia, e Dino Gavinelli, a cura di. 2012. *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*. Milano - Udine: Mimesis.
- Fishman, Joshua A. 1999. *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York - Oxford: Oxford University Press.
- García, Ofelia. 2010. "Languaging and Ethnifying". In *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*, edited by Joshua A. Fishman and Ofelia García, 519-534. Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central Problems in Social Theory: Actions, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Hélot, Christine, Monica Barni, Rudi Janssen, and Carla Bagna, eds. 2013. *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vedovelli, Massimo. 2004. "Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane". In *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, a cura di Raffaella Bombi e Fabiana Fusco, 587-612. Udine: Forum.
- Vertovec, Steven. 2009. *Transnationalism*. London: Routledge.

L'integrazione quotidiana: famiglie migranti e relazioni di vicinato

Maurizio Ambrosini *

doi: 10.7359/700-2014-ambr

maurizio.ambrosini@unimi.it

1. RICONGIUNGIMENTI FAMILIARI E POLITICHE DELL'IMMIGRAZIONE

I ricongiungimenti familiari sono un aspetto saliente dell'evoluzione dei flussi migratori nei paesi democratici (cf. Bonizzoni 2007; Ambrosini 2009; Ambrosini e Abbatecola 2010; Tognetti Bordogna 2011). Oggi si vengono a trovare in una posizione centrale del dibattito europeo su immigrazione, integrazione e multiculturalismo (Kraler et al. 2011), sottoposti come sono a tensioni contrastanti: l'incorporazione dei diritti umani nel quadro delle legislazioni nazionali obbliga i governi democratici all'apertura nei confronti dell'arrivo dei familiari, mentre la paura di sopportare costi sociali aggiuntivi induce a introdurre, e non di rado a inasprire, vari vincoli che limitano la possibilità di beneficiare del diritto alla vita familiare: di anzianità di residenza, di reddito, di requisiti abitativi, di età per i figli, di grado di parentela per altri parenti.

Considerazioni pragmatiche sull'effetto normalizzante e integrativo della vita familiare faticano invece maggiormente oggi a entrare nella visione dei legislatori. L'immigrazione familiare è coinvolta nell'irrigidimento della regolazione politica dell'immigrazione. Appare come il baluardo della formazione di 'vite parallele', ossia di comunità chiuse, auto-referenziali, arroccate nella difesa delle proprie diversità culturali. Viene sospettata di essere il luogo in cui, al riparo delle mura domestiche, si riproducono l'oppressione patriarcale e le disuguaglianze di genere. È te-

* Università degli Studi di Milano.

muta come potenziale agenzia di introduzione di costumi culturalmente stigmatizzati, come la poligamia. È sotto osservazione per il timore che alimenti pratiche illiberali e lesive della dignità umana, dai matrimoni combinati alle mutilazioni genitali femminili (cf. Grillo 2011; van Walsum 2011).

Riaffiora qui, tra l'altro, una visione delle donne migranti come soggetti passivi delle migrazioni, e spesso come vittime. La stessa protezione loro accordata ha come contrappeso una visione vittimistica e passivizzante della mobilità migratoria al femminile (Anderson 2008). A loro volta, gli uomini sono sì investiti di un paradossale protagonismo, ma declinato in termini oppressivi e retrogradi. Così, determinate restrizioni all'auto-determinazione degli immigrati, come nel caso dei divieti relativi alle velature, vengono giustificate come difesa delle donne contro pratiche loro imposte nell'ambito familiare.

L'affermazione di orientamenti politici neo-assimilazionistici, di politiche di integrazione 'più muscolari', di forme di neo-nazionalismo (Schain 2009) o di quello che Joppke (2007) ha definito "liberalismo repressivo" investono quindi in pieno la dimensione familiare: in vari paesi sono state introdotte o sono oggetto di dibattito nuove norme secondo cui anche i coniugi che chiedono di entrare per ricongiungimento familiare devono superare test di conoscenza linguistica e culturale del paese ricevente (Kraler et al. 2011).

La questione delle migrazioni familiari assume poi un profilo paradossale in Italia e nell'Europa meridionale: qui le donne migranti sono una risorsa fondamentale per il *welfare* informale, ossia per la risposta alle esigenze di cura da parte delle famiglie italiane (Ambrosini e Cominelli 2005), ma diventano un problema se cercano di superare la separazione dalla propria famiglia, ricongiungendola nella società a cui danno un fondamentale apporto lavorativo (Bonizzoni 2007).

La controversia sugli effetti normalizzanti o ghetizzanti dell'immigrazione familiare si concentra però soprattutto sui ricongiungimenti delle donne come mogli al seguito di mariti primomigranti: quella dinamica che appare più suscettibile di riaffermare e rinvigorire assetti sociali tradizionali. Si presume che i mariti partecipino alla società esterna, grazie soprattutto al lavoro e a una conoscenza almeno rudimentale della lingua, mentre le mogli rimarrebbero chiuse fra le mura domestiche, penalizzate dall'assenza di occupazione, dalla scarsa conoscenza linguistica, dalla presenza di figli piccoli e, secondo alcuni, da forme culturali di autosegregazione. L'insediamento stabile di famiglie migranti viene quindi a trovarsi al centro di visioni contrastanti.

Dal punto di vista delle politiche migratorie, i ricongiungimenti familiari sono considerati soprattutto, come già accennato, una fonte di costi: se il primomigrante, appartenente alla popolazione attiva, lavoratore e contribuente, è sotto il profilo economico un buon affare, l'apertura nei confronti delle famiglie comporta dei costi per il sistema di protezione sociale, in termini di domanda sanitaria, cure pediatriche, scolarizzazione, edilizia pubblica e altro ancora. Le politiche degli Stati riceventi, anche dopo aver superato la chiusura nei confronti dei familiari al seguito, hanno sempre oscillato tra atteggiamenti più liberali, sensibili a considerazioni umanitarie, e impostazioni restrittive (cf. per il caso olandese Bonjour 2011), in cui le preoccupazioni nei confronti del cosiddetto *welfare shopping* hanno un peso eminente.

Una seconda visione deriva invece dall'analisi sociologica delle fasi o degli stadi di sviluppo dell'insediamento di popolazioni immigrate e dagli studi sui processi di integrazione, incluse le indagini criminologiche: normalmente emigrano per primi dei giovani adulti, soli, che si presentano come lavoratori e hanno perlopiù progetti temporanei; poi il soggiorno si prolunga, si formano delle reti migratorie e cominciano ad arrivare i congiunti; la migrazione diventa familiare, nascono o si ricongiungono i figli, e l'insediamento diventa definitivo (cf., per esempio, Castles and Miller 1993). Questo processo va di pari passo con un'integrazione sociale sempre maggiore nella società ricevente: ne è una prova il dato secondo cui i giovani adulti (soprattutto maschi) che vivono in un contesto familiare sono meno esposti a forme di devianza e comportamenti antisociali di quelli che vivono soli (Portes and Rumbaut 1997). I figli, e in modo particolare le figlie, svolgono un ruolo di mediazione linguistica nei confronti dei genitori (Valtolina 2010a), favorendone l'integrazione sociale.

Negli ultimi anni, come abbiamo ricordato, si è fatta strada però una terza visione, più pessimista, collegata alle preoccupazioni per la coesione sociale e la 'lealtà' delle popolazioni immigrate, visibilmente cresciute dal 2001 in avanti. Come ha osservato Glick Schiller (2009), dall'inizio del nuovo secolo mentre i processi della produzione economica e del consumo si integrano sempre di più, le narrative statali e i regimi di cittadinanza sono stati rinvigoriti, sottolineando la distinzione e l'esclusività delle identità nazionali basate sulle differenze culturali. Gli Stati nazionali sono diventati contenitori identitari che mantengono e diffondono immagini della nazione che hanno poco a che fare con le istituzioni transnazionali contemporanee entro cui la vita sociale e le relazioni di potere si producono.

In questa prospettiva, la famiglia immigrata viene considerata il luogo essenziale della conservazione e riproposizione di identità culturali alterna-

tive a quella della società ricevente. L'insediamento di famiglie immigrate che tendono a riprodurre nel nuovo contesto di vita rapporti sociali, pratiche religiose e stili di vita importati dalle società di origine è visto come un fattore che favorisce lo sviluppo di comunità separate, rinchiuse nella difesa della propria identità. La segregazione urbana e la formazione di quartieri poveri ad alta percentuale di immigrati irrobustiscono i timori di segmentazione della società su basi etniche e religiose. D'altro canto l'allontanamento dal linguaggio del multiculturalismo nel discorso politico oggi prevalente attraverso l'Europa forma lo scenario complessivo in cui si inquadra la crescita di diffidenza verso le migrazioni familiari. L'antropologo inglese Ralph Grillo (2005) ha parlato di un "backlash against diversity", una reazione dura contro la diversità. Se il riconoscimento dei diritti umani rende difficile chiudere le porte ai ricongiungimenti, le istanze politiche di orientamento neo-assimilazionista hanno indotto diversi governi a inasprire i requisiti per l'ingresso anche nei confronti dei familiari ricongiunti.

È aperto quindi il dibattito sugli effetti sociali delle migrazioni familiari: se attenuino le diversità, avvicinando i comportamenti e le pratiche sociali degli immigrati a quelli della popolazione autoctona; oppure se al contrario le esaltino, alimentando la separatezza e la formazione di enclaves minoritarie. I contesti urbani e le pratiche abitative sono il teatro in cui avviene il confronto tra queste concezioni antitetiche.

2. SUPERDIVERSITÀ E INTERSCAMBI QUOTIDIANI

Vertovec (2007) ha parlato, per la Gran Bretagna contemporanea, della crescita di una "superdiversità", specialmente nei contesti urbani. Quella che viene definita 'nuova immigrazione', ossia l'immigrazione recente, presenta una sommatoria di elementi che la differenziano dai canoni ritenuti tipici della società britannica e da ogni precedente esperienza di gestione della complessità sociale: provenienza, lingua, religione, status legale, compongono un mosaico di connotazioni che rende visibile e incombente la percezione di una società sempre più disomogenea. Questa condizione è contraddistinta da un'interazione dinamica fra numerose variabili, riferite a un numero accresciuto di nuovi gruppi di immigrati, piccoli, dispersi, di origini molteplici, connessi transnazionalmente, differenziati sotto il profilo socioeconomico, stratificati dal punto di vista legale.

Se questo è vero a livello nazionale, e può essere ripetuto per ogni paese ricevente, va però osservato che la dimensione urbana si rivela cru-

ciale: i fenomeni legati alla crescita della diversità assumono connotazioni diverse a seconda dei contesti locali in cui avvengono, della loro storia, dinamicità, consuetudine ad assorbire nuove popolazioni. Non esistono società multiculturali in generale (Joppke and Lukes 1999), e neppure una configurazione 'nazionale' univoca dei rapporti tra contesti ospitanti e nuovi abitanti: la città come contesto, come mostrano soprattutto gli studi antropologici, influenza le forme di espressione e di gestione delle diversità culturali (Foner 2007). I tratti peculiari di specifici ambiti urbani o suburbani non possono essere ignorati o dati per scontati, quando si cerca di comprendere le complesse dinamiche delle migrazioni e delle relazioni interetniche nelle società contemporanee (Foner 2007, 1018). Calata nei contesti locali, anche la questione dell'appartenenza, al 'qui' o al 'là', a paesi e sistemi culturali lontani con cui si mantengono legami simbolici ed affettivi o all'ambiente in cui si vive e in cui si costruisce la propria esperienza quotidiana, perde almeno in parte il suo carattere ideologico e astratto e si ridefinisce in termini più concreti e immediati (Hamaz and Vasta 2009).

Nello stesso tempo, varie ricerche sul campo rintracciano nella dimensione quotidiana una miriade di interscambi, apprendimenti, ibridazioni, che fanno emergere fenomeni di mescolanza e commistione che vanno anche al di là della volontà e della stessa consapevolezza degli interessati. È vero che le disuguaglianze sociali possono tradursi in contrapposizioni culturali, e che i processi di segregazione urbana possono generare concentrazioni di popolazioni in cui la marginalità socioeconomica si accompagna con la diversità etnica e religiosa. Tuttavia, anche in quartieri poveri, ad alta densità di famiglie e individui di origine immigrata, diverse ricerche mostrano che la diversità paventata o esibita, le identità culturali apparentemente incomunicanti, negli spazi della vita di ogni giorno lasciano trasparire molteplici punti di incontro e forme di convivenza pacifica. Wessendorf (2011), in una ricerca su un quartiere multietnico della periferia londinese, ha parlato di una "commonplace diversity" ("diversità banalizzata"), e generalmente apprezzata dalla maggioranza dei residenti, grazie soprattutto all'interazione negli spazi pubblici e nelle attività associative. Queste forme di incontro più raramente si traducono in frequentazioni e relazioni più intense nella sfera privata: persone e famiglie di origine diversa conoscono poco del mondo degli altri. Ma questo non impedisce di convivere in modo pacifico, grazie alla diffusione di un'etica della mescolanza (*ethos of mixing*): l'aspettativa che negli spazi pubblici e associativi le persone si mescolino e interagiscano con gli altri partecipanti, qualunque sia il loro *background* culturale; tanto che nei luoghi di

incontro e di socialità, si evita di domandare e approfondire quale sia la provenienza e l'eventuale appartenenza culturale degli altri partecipanti. Ad essere malvisti, secondo l'autrice, sono infatti soprattutto i gruppi che non intendono mescolarsi con gli altri: nel suo caso, ebrei ultraortodossi e giovani professionisti anglosassoni, arrivati nel quartiere al seguito di un incipiente processo di *gentrification* (ossia di rigenerazione del quartiere), dotati di livelli di istruzione, redditi e stili di vita diversi da quelli della maggioranza dei vecchi residenti.

Evitando la trappola convenzionale dell'attribuire ai nuovi arrivati un'identità etnica rigida, fissata una volta per tutte, la constatazione della superdiversità necessita poi di essere accompagnata dalla consapevolezza della pluralità di affiliazioni degli individui, ammettendo la possibilità di molteplici identificazioni e assi di differenziazione, nonché dal riconoscimento della coesistenza di coesione e separatezza, specialmente se si considera la stratificazione di status, diritti e benefici che abbiamo già ricordato. Per di più, alla luce dei legami transnazionali oggi più evidenti che nel passato, le popolazioni immigrate possono fare riferimento a diversi mondi sociali e istanze comunitarie nello stesso tempo (Ambrosini 2008).

La concezione essenzialista della cultura è una comoda scorciatoia per inquadrare e gestire la complessità delle relazioni sociali in contesti di superdiversità e transnazionalismo. Per gli uni “nel trattare con gli stranieri, essa aiuta a stereotipizzarli con la massima facilità e a fare previsioni di senso comune su come potrebbero pensare e poi come potrebbero agire” (Baumann 2003, 90); per gli altri “il multiculturalismo della differenza, nella sua variante cattiva, priva i fenomeni culturali della loro flessibilità sociale, politica ed economica, li congela in tratti stabili, solitamente etnici, feticizzando così tutti i cosiddetti confini culturali” (Baumann 2003, 94).

Le famiglie sono un punto di snodo cruciale del rapporto dinamico tra salvaguardia delle differenze culturali, identificazioni minoritarie, interazioni quotidiane con attori e istituzioni della società ricevente, tendenze verso l'omologazione nei consumi, linguaggi, stili di vita. Specialmente la presenza di minori introduce una serie di sollecitazioni: spinge le famiglie a padroneggiare meglio la lingua della società ospitante, a interagire con le istituzioni scolastiche, a desiderare per i figli una migliore integrazione e possibilmente una promozione sociale. D'altro canto, suscita domande di trasmissione dell'identità culturale, accresce la percezione delle differenze, solleva nei confronti delle istituzioni pubbliche richieste di riconoscimento e tutela dei propri diritti. Vale probabilmente per parecchie famiglie migranti, a livello quotidiano e irriflesso, ciò che Baumann osserva per molti *leader* comunitari: “le stesse persone che spesso professano la teoria

essenzialista della cultura useranno, in molte delle loro azioni quella processuale” (Baumann 2003, 97), ossia una concezione flessibile, interattiva e costruzionista dei riferimenti e delle identificazioni culturali.

Molta della riflessione sociologica e antropologica contemporanea ha insistito sul fatto che “differenze, identità e culture non sono date, ma prodotte in un’opera continua di mediazione, confronto, adeguamento e conflitto tra possibilità differenziate. Non esistono come realtà pure, separate, ma solo come processi intrinsecamente caratterizzati da contraddizione, instabilità, mutamento e miscelazione” (Colombo 2007, 22). Di qui un’esaltazione dell’ibrido come valore o semplicemente come carattere inevitabile di ogni identità e cultura.

Ma anche questa posizione ha dei limiti, come osservano Colombo e Semi (2007). La differenza etnica e culturale, in quanto percepita e vissuta come reale dai diretti interessati, può diventare una risorsa per dare forma alla realtà sociale, conferendole senso e stabilità. E sarà tanto più efficace quanto più verrà sperimentata come legittima e condivisa. Da questa impostazione discende un’attenzione per la dimensione quotidiana del multiculturalismo, in cui risaltano tre elementi: le pratiche, il contesto, l’esperienza soggettiva. Salgono così alla ribalta le situazioni concrete, in cui individui e famiglie agiscono in base alla percezione e attribuzione di differenze culturali soggettivamente avvertite come significative. La stessa resistenza nei confronti dell’omologazione al contesto rientra tra le pratiche in cui la differenza culturale è utilizzata concretamente come risorsa. In questi processi, sia di avvicinamento, sia di presa di distanza, sia di combinazione di elementi apparentemente incoerenti, le famiglie sono protagoniste.

3. LE DIVERSITÀ FAMILIARI

Abbiamo finora parlato di famiglie migranti in termini piuttosto generali e omogenei. Ma nei fatti le famiglie sono diverse fra loro.

Almeno sei elementi differenziano le traiettorie familiari e introducono delle variabili da considerare nell’analisi empirica dei rapporti tra famiglie migranti e contesti riceventi. Il primo è quello già ricordato dello status legale: un passaporto dell’Unione Europea conferisce diritti più consistenti e più certi, e nello stesso tempo almeno per un certo periodo può alimentare fenomeni di pendolarismo con il paese di origine (cf., per il caso rumeno, Cingolani 2009a e 2009b); il possesso della carta di sog-

giorno assicura un diritto di residenza relativamente stabile per tutta la famiglia, non più esposto alla precarietà dei rinnovi biennali. Il semplice permesso di soggiorno, in tempi di crisi economica, appare indebolito e revocabile. L'eventuale irregolarità di uno dei genitori accresce l'incertezza e compromette la progettualità.

Il secondo elemento è l'abitazione: stabilità o meno del titolo abitativo; qualità, dimensioni, comfort dell'abitazione; collocazione urbana, in quartieri disagiati o più pregiati, in prossimità di scuole e servizi oppure in posizioni mal servite e più scomode: sono tutte variabili che influenzano il rapporto delle famiglie con i contesti locali, le relazioni con il vicinato, il loro stesso senso di appartenenza al luogo in cui vivono.

Il terzo elemento è la composizione e la stabilità familiare. I ricongiungimenti sono processi laboriosi, progressivi, non di rado incompleti (Ambrosini, Bonizzoni, e Caneva 2010). Non ricompongono necessariamente tutta la famiglia che viveva sotto lo stesso tetto nel paese di origine. E una volta avvenuti possono conoscere rotture e ripensamenti. La variabile di genere interseca queste dinamiche: come abbiamo notato nella ricerca citata, gli uomini di solito ricostituiscono famiglie di tipo tradizionale, in cui i coniugi tornano a vivere insieme con i loro figli. Per le donne primomigranti questo esito è meno scontato: non di rado sono ricongiunti soltanto i figli, abbastanza cresciuti per consentire alle madri di lavorare fuori casa.

Il quarto elemento è l'occupazione dei genitori. Particolarmente influente per i rapporti tra famiglia e società ricevente appare la posizione lavorativa della madre. Quando trova un lavoro retribuito, incrementa i rapporti con l'ambiente esterno, allaccia più facilmente nuove conoscenze, ha più occasioni di migliorare la conoscenza della lingua. È probabile che diventi in tal modo un tramite di maggiore integrazione per i figli e per la famiglia nel suo insieme. D'altronde, lavorare fuori casa senza aiuti domestici complica la gestione familiare e genera problemi di conciliazione tra compiti familiari e lavoro extradomestico, quando manca una sufficiente condivisione delle incombenze con il marito e una rete di sostegno.

Questo problema chiama in causa il quinto elemento: la presenza e il grado di coesione della rete familiare allargata. L'arrivo degli immigrati ha in genere a che fare con forme di richiamo e sostegno da parte di reti etniche che si sviluppano prevalentemente a partire da legami di consanguineità. Nella vita quotidiana delle famiglie, tuttavia, la mancanza del sostegno della rete parentale è un problema molto avvertito, spesso confrontato con una vera o presunta mobilitazione solidaristica da parte della famiglia allargata nei paesi di origine. La fragilità delle reti di sostegno

condizione la partecipazione lavorativa, soprattutto delle madri, e si riflette nelle difficoltà a esercitare una supervisione educativa adeguata. Ma le implicazioni della questione vanno oltre. Reti etniche più coese sono spesso un punto di riferimento per mantenere viva e trasmettere l'identità culturale ancestrale, specialmente quando danno vita a istituzioni proprie, in primo luogo religiose. Nello stesso tempo, possono essere viste come baluardi della separatezza e della contrapposizione con la società ricevente.

Infine, le famiglie migranti si diversificano in funzione dei loro riferimenti, interessi, proiezioni transnazionali. Questi possono essere recisi, possono ridursi a meri rimandi simbolici, possono essere richiamati in particolari momenti celebrativi, possono attestarsi sul piano dell'immaginario culturale, nutrendosi di consumi musicali, televisivi, informativi; oppure possono influenzare in modo più incisivo i progetti per il futuro, le pratiche educative, le frequentazioni sociali e i processi di identificazione di genitori e figli. Nello stesso tempo, la fedeltà verso la patria ancestrale è un terreno di negoziazione, di tensione e a volte di conflitto tra le generazioni. Gli orientamenti transnazionali e le identificazioni minoritarie non passano indenni dalla generazione dei padri a quella dei figli, soprattutto quando questi crescono in un paese diverso e lontano. Attraversano profonde rielaborazioni, si trasformano e a volte deperiscono.

4. LA RICERCA SUL CAMPO: OBIETTIVI E DOMANDE

Alla luce di queste differenze, sia di visioni, sia di condizioni delle famiglie migranti, la nostra ricerca si è proposta di analizzare se e come l'immigrazione familiare, con la presenza di figli minorenni e inseriti nel sistema scolastico, produca un incremento delle relazioni con i contesti locali, favorisca l'instaurazione di rapporti con il vicinato e in modo particolare con famiglie italiane, stimoli l'accesso ad alcuni servizi sociali, promuova in definitiva processi quotidiani di integrazione sociale. Raccogliendo lo spunto di Foner (2007) sul rilievo della dimensione urbana per l'analisi di questi fenomeni, la ricerca è stata svolta in ambiti locali diversi. La parte quantitativa, basata su circa 400 questionari somministrati a uomini e donne con almeno un figlio residente con loro in Italia, è stata sviluppata in quattro diversi contesti locali: per un terzo a Milano; per un quarto in medie città, da 50.000 a 200.000 abitanti (prevalentemente a Brescia); per il 14% in piccole città (da 20.000 a 50.000 abitanti); per un altro quarto, infine, in centri più piccoli. L'approfondimento qualitativo

è invece consistito in 37 interviste, somministrate a due gruppi di donne che si presumeva ponessero in atto degli stili diversi di rapporto tra dimensione familiare e società locale: madri dell'Europa orientale con un lavoro extradomestico e madri pakistane arrivate per ricongiungimento e casalinghe. Le interviste sono state effettuate in due quartieri multietnici di Milano (via Padova e Corvetto); due quartieri altrettanto compositi in una media città come Brescia (Carmine e San Polo); infine a Seregno, una città medio-piccola della provincia di Monza e Brianza. Le domande di ricerca a cui la nostra indagine ha inteso rispondere erano essenzialmente quattro, e ruotavano intorno alle forme di integrazione tra famiglie migranti e contesti riceventi.

Una premessa necessaria riguarda il concetto di integrazione qui adottato, analizzato a partire dalle sue dimensioni operative, necessariamente situate sul territorio. Questo controverso concetto, nei termini di Penninx e Martiniello può essere visto come "il processo del divenire una parte accettata della società" (Penninx e Martiniello 2007, 33). La definizione sottolinea, come molte altre, il carattere processuale dell'integrazione, invece di definirla in modo statico e normativo, come una condizione da raggiungere; in secondo luogo, rileva l'importanza dell'accettazione da parte della società ricevente, ma non specifica i requisiti necessari per ottenerla. Sotto questo profilo, malgrado molti malintesi, l'integrazione così come viene qui concepita, si distanzia dal vecchio assimilazionismo: non pone come obiettivo l'omologazione con la cultura maggioritaria, ammesso che questa possa essere definita in modo univoco e condiviso.

Questa precisazione può servire a dissipare una critica oggi frequente, soprattutto nell'ambito dell'educazione interculturale: quella che contrappone all'integrazione il concetto di interazione, considerato più paritario e dialogico. Gli elementi di debolezza di questo approccio, quando tende a contrapporre interazione e integrazione, riguardano anzitutto il concetto di interazione, che di per sé può anche evocare relazioni asimmetriche (di dominazione, discriminazione ecc.) o conflittuali (di scontro, contrapposizione ecc.) e va dunque qualificata per assumere significati positivi. L'interazione 'buona' presuppone poi un minimo di integrazione per poter cominciare, a partire dal possesso di codici linguistici comuni che consentano di comunicare. Prolungandosi e rafforzandosi nel tempo, produce conoscenza, frequentazione, amicizia, ossia in definitiva integrazione sociale. Da ultimo, va rilevato che il nostro concetto di integrazione tiene conto della dimensione strutturale, ossia del benessere delle popolazioni immigrate, nonché del trattamento egualitario e delle opportunità di accesso a servizi, istituzioni, posizioni lavorative non solo marginali. Se

si parla di interazione, l'accento viene invece posto sulla dimensione comunicativa e culturale, trascurando gli aspetti strutturali. L'interazione rientra dunque nel concetto di integrazione come processo, certamente lo qualifica, ma non lo sostituisce né tanto meno vi si contrappone.

Posta questa premessa, la prima domanda di ricerca riguardava le dinamiche di insediamento e le pratiche abitative delle famiglie immigrate: come trovano casa, in che misura questa risponde ai loro bisogni, come vedono il contesto in cui sono venute a vivere.

La seconda domanda concerneva le forme di socialità: che rapporti hanno con i vicini di casa, quali scambi sviluppano con l'ambiente circostante, a chi fanno riferimento in caso di necessità, chi frequentano nel tempo libero.

La terza domanda chiamava in causa il ruolo centrale della moglie-madre e la sua posizione di cerniera tra l'ambito domestico e quello extradomestico. Ci siamo domandati in modo particolare quali dinamiche metteva in moto la partecipazione al lavoro extradomestico di donne immigrate con responsabilità genitoriali. Se si può immaginare che la partecipazione al mercato del lavoro sia per molte di loro un'opportunità di socializzazione, di migliore conoscenza della società italiana, a partire dalla lingua, d'altro canto le madri migranti vanno incontro a problemi di conciliazione tra lavoro e compiti familiari probabilmente ancora più acuti di quelli sperimentati da donne italiane di livello sociale comparabile: la debolezza della rete familiare e parentale ne è la ragione più evidente.

La quarta domanda di ricerca si riferiva invece alle dinamiche intrafamiliari e alle pratiche educative: dalla lingua parlata con i figli, al grado di adesione ad approcci educativi ritenuti appropriati al contesto italiano oppure conformi a norme e consuetudini riferite ai contesti di provenienza.

5. MESCOLOANZA QUOTIDIANA: I PRINCIPALI RISULTATI

Consideriamo ora i principali risultati della ricerca, nella sua parte estensiva.

Sul rapporto tra insediamento e familiare e pratiche abitative, la ricerca fornisce un quadro in cui si mescolano elementi positivi ed altri più problematici. Come era prevedibile, l'80% degli intervistati afferma che è stato difficile trovare casa, anche se questo vale meno per gli immigrati dell'Europa orientale (65%) e molto di più per quanti provengono dall'Africa sub-sahariana (97%): un indizio di differente trattamento sul mer-

cato abitativo, in relazione all'apparenza fisica e alla provenienza. Va però notato che il 28% degli intervistati è riuscito ad acquistare la casa in cui vive: pur con i noti fattori di ansietà derivanti dall'indebitamento, questo viene considerato un passo decisivo verso la sicurezza abitativa.

La presenza di figli conferma altresì la sua importanza come fattore di radicamento: i cambiamenti di abitazione diminuiscono nettamente, scendendo a una media di 0,1 all'anno (contro un valore di 0,2 per chi ha vissuto un periodo senza figli). Quanto alle dimensioni dell'abitazione rispetto alle esigenze familiari, il 50% sperimenta una situazione di affollamento (da 0,5 a 1 stanza per ogni componente della famiglia), mentre per il 9,7% si deve parlare di sovraffollamento (meno di 0,5 stanze a testa). Un risultato piuttosto sorprendente riguarda il fatto che nel corso della permanenza in Italia la situazione mediamente non migliori, sebbene si debba tenere conto della crescita delle dimensioni del nucleo familiare.

Un altro risultato inatteso riguarda il rapporto tra reddito e condizioni abitative: non è tanto un aumento degli introiti a generare miglioramenti, quanto piuttosto altri fattori, come la migliore conoscenza del mercato abitativo o, per alcuni, l'accesso all'edilizia sociale. Le spese per la casa assorbono comunque buona parte del reddito familiare: il 42% fino a due figli, il 52% per chi ne ha tre o più.

Per quanto riguarda la socialità, e in modo particolare le persone che gli intervistati frequentano nel tempo libero, i risultati propongono un quadro articolato, in cui genere, provenienza, posizione nel percorso migratorio si mostrano influenti. Nel complesso, parenti e amici stranieri sono citati al primo posto da più della metà degli intervistati. Più di un terzo tuttavia frequenta soprattutto ambienti misti, formati da italiani e stranieri. Gli uomini fanno più riferimento alle reti etniche delle donne. Queste a loro volta si differenziano profondamente tra primomigranti e ricongiunte: le seconde sono molto più inclini a una socialità etnica delle prime (63% contro 39%), che sono il gruppo più propenso verso una socialità mista o composta da italiani (61% contro una media del 46% per l'intero campione). Quanto alle provenienze, europei orientali e latinoamericani appaiono più orientati verso circuiti amicali che comprendono anche italiani, mentre asiatici e nordafricani sono più inseriti in reti etniche.

Interrogati su aspetti concreti della vita quotidiana, circa un terzo degli intervistati dichiarano di scambiare visite a casa con i vicini italiani, mentre soltanto un decimo esce a pranzo o a cena con loro: gli scambi, si può arguire, crescono, ma più negli spazi privati della casa che in luoghi e occasioni pubbliche. La frequentazione di luoghi del tempo libero che comportano dei costi (ristoranti, cinema, teatri) ha tuttavia una preve-

dibile correlazione con il reddito: molti immigrati non circolano in vari ambiti dedicati alla socialità e all'intrattenimento semplicemente perché non possono permetterselo.

La mappa dei riferimenti in caso di necessità è a sua volta composta. In assoluto, per le necessità che richiedono un alto livello di fiducia (lasciare le chiavi di casa, chiedere un prestito, affidare i figli...) il primo punto di riferimento sono i parenti. Per le necessità secondarie (lavoro, burocrazia, scuola), prevalgono nettamente gli amici connazionali. Nel complesso però, considerando nell'insieme le diverse variabili, il profilo più diffuso può essere definito 'amicale misto', giacché entrano in gioco anche amici italiani.

Un aspetto cruciale dei processi di integrazione familiare riguarda i rapporti con il mercato del lavoro. In generale, in quasi metà del campione (45%) entrambi i genitori lavorano. I valori salgono sensibilmente quando si tratta delle famiglie provenienti dall'area euro-orientale e balcanica (54%), mentre scendono nella componente nordafricana (21%). Anche qui però il fatto che in più di una coppia su cinque anche la madre-moglie lavori fuori casa indica che si verificano tendenze divergenti rispetto alle idee correnti. Nella componente latinoamericana troviamo invece i casi più numerosi di madri lavoratrici sole (23%), oltre a un 4% di madri sole e senza lavoro.

Le differenze nella partecipazione al lavoro si riflettono nel ricorso ai servizi, nella gestione delle responsabilità educative, nella divisione del lavoro domestico e nelle forme di socialità. Nel caso in cui entrambi i genitori siano occupati, aumenta il ricorso ai servizi, soprattutto per la prima infanzia; i mariti sono più coinvolti nella vita scolastica, nella gestione domestica, nei compiti di accudimento. Le mogli hanno invece accesso a reti sociali più diversificate, a cui concorrono il lavoro, gli incontri con altri genitori, insegnanti e operatori in occasione delle attività dei figli, le relazioni familiari.

Le famiglie in cui le madri non svolgono occupazioni extradomestiche conoscono maggiori ristrettezze economiche, che si traducono in un minore accesso ai servizi, come quelli per il tempo libero dei figli. Le madri si trovano gravate di maggiori oneri di cura, che a loro volta frenano l'accesso al mercato del lavoro e l'apprendimento della lingua italiana. Hanno però maggiore tempo da dedicare alle relazioni sociali, legate soprattutto alle attività dei figli, benché di solito limitate al gruppo etnico-linguistico di appartenenza. I mariti in questo caso tendono a delegare maggiormente compiti domestici e responsabilità educative, ma non mancano casi in cui le competenze sviluppate nel periodo della separazione si traducono in una maggiore compartecipazione rispetto ai modelli tradizionali.

Le madri sole sono ovviamente le più svantaggiate, in termini economici e di conciliazione tra lavoro e responsabilità genitoriali. Le loro reti di sostegno sono più ridotte e frammentarie, le strategie di conciliazione precarie, il tempo libero ridotto al minimo.

Consideriamo ora qualche risultato relativo alle concezioni e pratiche educative. Anzitutto, all'incirca tre famiglie su quattro consentono/incoraggiano la partecipazione dei figli a luoghi educativi extrascolastici, con una media di 1,38 ambiti per figlio. L'essere nati in Italia anziché ricongiunti favorisce la partecipazione, con uno scarto di circa dieci punti percentuali: si può presumere che competenze linguistiche e socializzazione precoce incidano positivamente. Un dettaglio risulta interessante: il 39% dei figli frequenta luoghi religiosi, molto probabilmente soprattutto oratori cattolici, con un rapporto molto labile con la confessione religiosa di appartenenza; per i ragazzi nati in Italia, il valore sale al 48%, rivelando una consapevolezza delle opportunità di svago e socializzazione che questi ambienti possono offrire in modo gratuito, indipendentemente dall'educazione religiosa.

La nascita in Italia ha ripercussioni prevedibili anche sugli usi linguistici: è più probabile che i genitori parlino con i figli solo in italiano (15%), o in più lingue (40%), e meno frequente che comunichino nella lingua le paese di origine (45%, contro 62% per i figli ricongiunti). Incide però su questo punto la posizione delle madri nel ciclo migratorio familiare: le madri ricongiunte per due terzi circa parlano con i figli nella lingua ascritta, mentre tra le primomigranti il valore scende sotto il 50%. Queste differenze si collegano a loro volta con le provenienze: le componenti nazionali che seguono prevalentemente percorsi migratori tradizionali (Asia, Nord-Africa), in cui le mogli-madri arrivano dopo i mariti, in casa parlano maggiormente la lingua ancestrale. Viceversa, se sono più frequenti le donne primomigranti, aumentano il plurilinguismo e l'uso dell'italiano.

Nella vita quotidiana, la maggiore esposizione dei figli all'influenza della società ospitante si fa sentire in svariati ambiti: l'interesse per ciò che accade nei paesi di origine, la visione di film o programmi televisivi, l'ascolto di musica tipica, sono gli aspetti che maggiormente distinguono genitori e figli, con differenze che superano i trenta punti percentuali. Viceversa l'alimentazione registra maggiori convergenze: resta vero che i figli apprezzano di più il cibo italiano e meno quello tipico, ma le differenze non sono altrettanto pronunciate.

Un punto nevralgico come l'abbigliamento sembra assumere invece una spiccata connotazione di genere, giacché la principale linea di distinzione non contrappone genitori e figli, ma piuttosto uomini e donne: sono

il 38% delle madri e il 23% delle figlie a dichiarare di utilizzare capi di vestiario, accessori e acconciature tipici dei contesti di origine, molto più dei componenti maschili delle famiglie (rispettivamente 24 e 12%).

Emerge poi nuovamente una significativa differenza in base alle provenienze: le maggiori distanze tra genitori e figli contraddistinguono le famiglie asiatiche e nordafricane. Qui i genitori appaiono più legati ai contesti di origine e alle tradizioni culturali importate, mentre i figli mediante i processi di socializzazione si avvicinano a preferenze e interessi dei coetanei italiani.

6. CONCLUSIONI. FAMIGLIE MIGRANTI E PROCESSI DI INTEGRAZIONE: UN RAPPORTO COMPLESSO

Anche la Lombardia è entrata a pieno titolo nell'epoca della *superdiversity*, e questo cambiamento è avvenuto in un modo particolarmente rapido e tumultuoso, in confronto con i ritmi di incremento della popolazione immigrata sperimentati nei paesi dell'Europa settentrionale e centrale.

Le famiglie migranti e i processi di ricongiungimento si collocano al centro di questa visibile trasformazione del paesaggio sociale, dando luogo a una marcata ambivalenza: sono per certi aspetti la manifestazione più visibile dell'avvento di una società multietnica, in cui popolazioni di origine diversa si trovano a vivere insieme, negli stessi spazi urbani; per altri aspetti, le dinamiche familiari tendono a moltiplicare i contatti tra immigrati, servizi, attori sociali locali, abitanti autoctoni, riducendo le distanze sociali, producendo interessi comuni e sviluppando pratiche sociali condivise. La scolarizzazione dei minori e la loro partecipazione ad attività extrascolastiche sono probabilmente i fattori che maggiormente spingono in tale direzione.

La nostra ricerca ha confermato anzitutto che la vita familiare favorisce il radicamento sul territorio e la stabilità residenziale. Il problema abitativo è stato per vent'anni un serio ostacolo all'integrazione degli immigrati, forse il maggiore in un contesto come quello lombardo. Ora permangono difficoltà, sia sul piano dei costi, sia in relazione a diffusi fenomeni di affollamento, sia nel confronto con l'abitazione lasciata nel paese di origine, ma la maggioranza delle famiglie appaiono moderatamente soddisfatte della sistemazione raggiunta.

La presenza dei figli, come previsto, contribuisce all'incremento dei rapporti con l'esterno: non solo con la scuola, ma anche con servizi e istituzioni extrascolastiche e con famiglie italiane, oltre che connazionali. Un

dato degno di nota è l'elevata partecipazione dei minori di origine immigrata ad attività extrascolastiche, dai gruppi sportivi agli oratori, in cui la mescolanza è la regola. Si può osservare in proposito che la condizione biografica (famiglie con minori a contatto con coetanei italiani) sembra influire più di appartenenze ascritte e reminiscenze culturali: come le famiglie italiane, anche le famiglie immigrate si mostrano interessate a far partecipare i figli ad ambienti e attività socializzanti, in ambienti misti, al di fuori dell'orario scolastico. Un altro dato significativo è la buona frequenza dell'uso di più lingue nei rapporti tra genitori e figli, soprattutto quando questi ultimi sono nati in Italia. Si può arguire che molti genitori, per scelta o per necessità, continuano a praticare la lingua originaria, ma nello stesso tempo i figli li sollecitano a comunicare in italiano. Sono un tramite di acculturazione dell'intera famiglia.

Nelle relazioni con l'ambiente locale, la dimensione familiare entra in rapporto con altre variabili influenti. Tra queste, spicca la posizione della moglie-madre nel percorso migratorio e nel mercato del lavoro. Nel caso delle madri sole la partecipazione al lavoro è una necessità stringente, e nella maggior parte dei casi entra in tensione con le responsabilità genitoriali. Negli altri casi, la partecipazione al lavoro solleva problemi di conciliazione, ma nello stesso tempo aumenta le relazioni con l'ambiente e con la popolazione nativa. Le madri che lavorano padroneggiano meglio l'italiano, lo usano di più anche con i figli, sviluppano una maggiore varietà di frequentazioni sociali. Le madri casalinghe hanno più tempo per seguire i figli, ma praticano meno l'italiano e più spesso rimangono all'interno di circuiti sociali coetnici.

Le provenienze hanno a che fare con questa diversificazione delle forme di socialità. Le famiglie provenienti dal Nord-Africa e dall'Asia si conformano molto spesso al modello tradizionale: uomini primomigranti e occupati; famiglie stabili; donne arrivate per ricongiungimento, poco inserite nel mercato del lavoro. Le famiglie dell'Europa orientale e dell'America Latina mostrano un profilo più frastagliato: si trovano donne primomigranti, donne ricongiunte, madri sole, soprattutto nel secondo gruppo. Nel complesso, in queste componenti la partecipazione al lavoro è più estesa, ed entra in circuiti di mutuo rafforzamento con le relazioni con la società locale: il lavoro favorisce la socializzazione, l'accesso ai servizi e l'apprendimento dell'italiano, ma è anche favorito dalla padronanza della lingua e da frequentazioni più varie.

Da questi risultati si potrebbero trarre conclusioni che enfatizzano le differenze culturali importate dalle società di origine come principale fattore esplicativo delle pratiche di socialità sviluppate dalle famiglie immi-

grate. Se si considerano però nel loro complesso le variabili che intervengono, la spiegazione diventa più articolata. Le diversità culturali contano, e come abbiamo visto possono essere assunte come risorse, ma anche la posizione nel ciclo migratorio familiare, la partecipazione al lavoro extradomestico, l'età dei figli, la presenza e l'occupazione dei mariti, rivestono ruoli importanti. Se si pensa che da paesi come il Marocco migliaia di donne partono sole per andare a lavorare nei paesi del Golfo, come collaboratrici familiari, infermiere, parrucchiere, cameriere in alberghi e ristoranti e altro ancora (Khachani 2008), si potrebbero evitare spiegazioni schematiche che fanno discendere da una supposta cultura di appartenenza tutta una serie di conseguenze relative ai processi di integrazione delle famiglie. Dovremmo invece domandarci come mai da certi paesi l'immigrazione verso l'Italia e l'Europa segue percorsi più tradizionali, mentre da altri paesi tende a smarcarsi dalle forme prevalenti di organizzazione familiare, e persino a sovvertirle. Si delineano così forme e processi diversi di integrazione delle famiglie nelle città lombarde: alcuni più orientati al modello consolidato dell'assimilazione; altri, per scelta, per vincoli esterni, per condizionamenti strutturali, per una mescolanza di cause, più sensibili alle istanze di identificazione minoritaria e al mantenimento di differenze culturali rispetto alla società ospitante. Anche in questi casi, tuttavia, la crescita dei figli è un fattore dinamico che mette in movimento le relazioni con il contesto e potrà produrre esiti ancora imprevedibili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini, Maurizio. 2008. *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini, Maurizio. 2009. "Introduzione. Separate e ricongiunte. Le famiglie migranti attraverso i confini". *Mondi migranti* 1: 37-44.
- Ambrosini, Maurizio, e Emanuela Abbatecola, a cura di. 2010. *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova: Il melangolo.
- Ambrosini, Maurizio, Paola Bonizzoni, e Elena Caneva, a cura di. 2010. *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*. Milano: Fondazione Ismu - Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità - Regione Lombardia.
- 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, e Claudia Cominelli, a cura di. 2005. *Un'assistenza senza confini. Welfare 'leggero', famiglie in affanno, aiutanti domiciliari immigrate*. Milano: Fondazione Ismu - Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità - Regione Lombardia.
- Anderson, Bridget. 2008. "Illegal Immigrant: Victim or Villain?". *Compas*, Working Paper nr. 64: 1-13.
- Baumann, Gerard. 2003. *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*. Bologna: Il Mulino.
- Bonizzoni, Paola. 2007. "Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti". *Mondi migranti* 2: 91-108.
- Bonjour, Saskia. 2011. "The Power and Morals of Policy Makers: Reassessing the Control Gap Debate". *International Migration Review* 45 (1): 89-122.
- Castles, Stephen, and Mark J. Miller. 1993. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: Guilford Press.
- Cingolani, Pietro. 2009a. *Romeni d'Italia. Migrazioni, vita quotidiana e legami transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Cingolani, Pietro. 2009b. "Forse domani mi sposo...". Organizzazione sociale, aspetti simbolici e immaginari sulle famiglie romene in migrazione". *Mondi migranti* 1: 85-110.
- Colombo, Enzo. 2007. "Multiculturalismo quotidiano: la differenza come vincolo e come risorsa". In Colombo e Semi 2007, 15-36.
- Colombo, Enzo, e Giovanni Semi, a cura di. 2007. *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Foner, Nancy. 2007. "How Exceptional Is New York? Migration and Multiculturalism in the Empire City". *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 999-1023.
- Glick Schiller, Nina. 2009. "A Global Perspective on Transnational Migration: Theorizing Migration without Methodological Nationalism". *Compas*, Working Paper nr. 67: 1-23.
- Grillo, Ralph. 2005. "Backlash against Diversity? Identity and Cultural Politics in European Cities". *Compas*, Working Paper nr. 14: 1-53.
- Grillo, Ralph. 2011. "Marriages, Arranged and Forced: The UK Debate". In Kraler et al. 2011, 75-95.
- Hamaz, Sofia, and Ellie Vasta. 2009. "To Belong or not to Belong: Is That the Question? Negotiating Belongings in Multiethnic London". *Compas*, Working Papers nr. 73: 1-27.
- Joppke, Christian. 2007. "Beyond National Models: Civic Integration Policies for Immigrants in Western Europe". *West European Politics* 30 (1): 1-22.
- Joppke, Christian, and Steven Lukes. 1999. *Multicultural Questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Khachani, Mohamed. 2008. *Les Marocains dans les pays arabes pétroliers*. Rabat: Association Marocaine d'Études et de Recherches sur les Migrations.

- Kofman, Eleonore, Albert Kraler, Martin Kohli, and Camille Schmoll. 2011. "Introduction. Issues and Debates on Family-related Migration and the Migrant Family: A European Perspective". In Kraler et al. 2011, 11-52.
- Kraler, Albert, Eleonore Kofman, Martin Kohli, and Camille Schmoll, eds. 2011. *Gender, Generations and the Family in International Migration*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Penninx, Rinus, e Marcus Martiniello. 2007. "Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy". *Mondi migranti* 3: 31-59.
- Portes, Alejandro, and Rubén G. Rumbaut, eds. 2006. *Immigrant America*. Berkeley: University of California Press.
- Schain, Martin A. 2009. "The State Strikes Back: Immigration Policy in the European Union". *The European Journal of International Law* 20 (1): 93-109.
- Tognetti Bordogna, Mara, a cura di. 2011. *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie dal Marocco, Pakistan e India*. Torino: Utet.
- Valtolina, Giovanni G. 2010. "I figli come mediatori linguistici. Uno studio su un campione di adolescenti filippini". *Rivista di studi familiari* 1: 113-124.
- van Walsum, Sarah. 2011. "Sex and the Regulation of Belonging: Dutch Family Migration Policies in the Context of Changing Family Norms". In Kraler et al. 2011, 55-74.
- Vertovec, Steven. 2006. "The Emergence of Super-diversity in Britain". *Compas*, Working Paper nr. 25: 1-42.
- Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and Its Implications". *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.
- Wessendorf, Susanne. 2011. "Commonplace Diversity and the 'Ethos of Mixing': Perceptions of Difference in a London Neighbourhood". *Compas*, Working Paper nr. 91: 1-20.

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 Eùpolis 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 linguistico”

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.

Etica e poetica della traccia

*Fabrice Olivier Dubosc**

doi: 10.7359/700-2014-dubo

fabrice.olivier.dubosc@gmail.com

Immaginare l'altro, un compito necessario,
impossibile, interminabile.
(Gayatri Spivak)

Premetto che la prospettiva clinica da cui parto, essendo di per sé parziale, non può avere valore paradigmatico ma è aperta alla complessità. In essa cerco infatti di far dialogare elementi etno-sistemico-narrativi, psicoanalisi e pensiero post-coloniale.

Potrei iniziare raccontando molti episodi tratti dalla mia esperienza all'Opera San Francesco come etnoterapeuta volontario. Nei colloqui di supporto psicologico svolti prevalentemente con badanti sudamericane, ho sempre scelto di utilizzare il mio spagnolo approssimativo per rispecchiare, ribaltandola, la condizione migrante di inferiorità linguistica ("Per una volta sono io che balbettando devo farmi capire"), per mettere in scena la contingenza di questa inferiorità ("Potrebbe capitare anche a me di trovarmi nella stessa situazione") e per ridare istantaneamente all'altro ciò che qui risulta invisibile – il primato della lingua madre e della sua intelligenza linguistica – e in questo modo sdrammatizzare, cercando un'alleanza delle intelligenze che permetta di trasformare il malinteso, se non in un'arte (Okri 2007), almeno nella possibilità di incontro e gioco.

Nella clinica migrante è cruciale tentare di ricomporre la distanza tra ciò che è stato lasciato 'di là' e ciò che si trova 'di qua': la vicenda migratoria è infatti per molti un limbo, un tempo quasi sospeso in cui la compresenza di esperienze, appartenenze e vissuti, fatica particolarmente a coniugarsi. Per sopravvivere si devono accantonare i lutti delle separazioni, le cose lasciate in sospeso 'di là', e fare i conti con la precarietà del progetto

* Scuola di specializzazione in Psicoterapia etno-sistemico-narrativa di Roma.

migrante, con le difficoltà e le speranze del qui ed ora, con l'identità ridotta e l'invisibilità sociale che la migrazione spesso comporta, ma anche – quando va bene – con le risorse, la scoperta di nuovi desideri, la riflessione implicita su quanto l'identità sia figlia di più mondi e più codici.

Non riferirò in questa sede dei pazienti, limitandomi a ricordare la giovane sudamericana che arrivava ai colloqui in *roller skates*, o l'altra che sul cellulare aveva come suoneria una canzone di Eminem. Del resto basta tenere gli occhi aperti per capire che il desiderio migrante non si conforma ai nostri stereotipi. Vi riferirò di un aneddoto non precisamente clinico.

Un amico senegalese, Amadou, ha una bancarella al mercato. Mi racconta quanto sia buffo vedere la reazione dell'impiegato che passando riconosce il suo profumo. Chiamiamolo Giovanni. Nel suo sguardo si legge per un istante lo sgomento. Giovanni vive il fantasma del possibile licenziamento, sua moglie è disoccupata e la famiglia fatica ad arrivare alla fine del mese. Cosa succede quando sente che Amadou si è spruzzato *Eau Sauvage*? Giovanni non è razzista e neanche leghista. Ma gli sale la rabbia:

Ma come, questo qua, questo poveretto che, vabbè, è qua perché deve mandare i soldi al paesello, si permette questo lusso. Io che sono italiano il dopobarba a volte lo compro al discount, per via della mia insicurezza, perché temo che il mio potere d'acquisto sia quotidianamente eroso, perché ho scordato come si possa vivere alla giornata e tu, tu che dovresti essere un povero consegnato alla mera sopravvivenza, o a provvedere alla tua famiglia lontana, tu mi dimostri che il tuo desiderio è più forte della mia 'prestazione', che osi realizzarlo, che riesci a star bene anche lontano da casa, tu sei l'ombra del mio desiderio e per questo ti detesto!

Che cosa si permette, infatti, Amadou, che per altro ogni mese manda al paesello di che sostenere un paio di dozzine di parenti? Si permette qualcosa che ha che fare con la forza di un desiderio non domato (Dubosc 2011).

Anche se c'è del vero nell'idea che la sollecitazione mediatica del desiderio (o meglio della pulsione ripetitiva) al consumo, impoverisce la trama delle culture d'origine e delle appartenenze livellando e integrando tutti nella grande casa delle merci, non ci possiamo accontentare di questa semplificazione, perché anche questi pochi esempi ci aiutano a capire che nell'aspirazione migrante al miglioramento, nel suo adottare alcuni dei nostri totem consumisti, si cela un'aspirazione all'uguaglianza, al piacere e all'integrazione che non è solo una supina resa a un codice dato, ma la ricombinazione creativa di elementi identitari e di motivazioni che dipendono da molti fattori.

Arjun Appadurai (1996) ci ha insegnato a riflettere sui molteplici paesaggi della contemporaneità (paesaggi etno-ideologici spesso influenzati dalle politiche dell'identità, paesaggi mediatici, nuove forme di comunicazione di massa, paesaggi economico-finanziari) e alla loro capacità di generare contemporaneamente codici di appartenenza e di disgiunzione; e su come le stesse congiunzioni – forse non è l'esempio migliore ma mi vengono in mente i vari concorsi di bellezza etnici in Italia – che in apparenza esprimono l'adozione di un codice occidentale, rivelano anche differenze e nuove resilienze che si possono leggere a partire dalla storia del concetto di 'creolizzazione'.

Il concetto di creolizzazione proposto da Glissant si sviluppa a partire dalla riflessione sull'uso della lingua dei colonizzatori da parte dei popoli colonizzati, degli schiavi o comunque dei popoli subalterni. Si sviluppa a partire da questa riflessione, ma si rivela molto interessante anche al di là dei contesti linguistici.

Glissant (1995) ci racconta che sulle navi gli schiavi venivano divisi e affiancati con chi parlava una lingua diversa affinché non vi fosse una parola condivisa, per cancellare la costruzione di una memoria comune. La trasmissione in questo caso non può più fondarsi sulla consegna verbale della memoria, e ciò obbliga a un lavoro di essenzializzazione di ciò che può e deve essere trasmesso anche al di fuori della lingua madre. Il colonizzatore impone per esempio una lingua semplificata che lo schiavo adotta. Ma è come se lo schiavo poi dicesse: "Parlo come mi consenti ma aderendo a questa lingua parziale la trasformo e resisto, perché la *traccia* – non la memoria collettiva che è stata cancellata ma ciò che riesce a resistere al di là di ciò che il trauma cancella – mi permette di creare qualcosa di nuovo, di inedito. Proprio perché la lingua non è mia e per forza ti include, riesco anche a includere la mia resilienza e anche la nostalgia per quanto ho perso, e questa nostalgia a volte riesce a includerti ed è comunque proiettata verso il futuro, perché non vi è un passato a cui ritornare".

Questo è uno degli aspetti più interessanti del pensiero di Glissant e di altri pensatori post-coloniali: concepire la diaspora come luogo dove viene ripensata la dimensione dell'umano. Scrive per esempio Glissant che se è vero che le fantasticherie dei popoli dominati inseguono sovente i paradisi immaginari delle terre d'emigrazione, è anche vero che la loro capacità immaginale li dis-loca con visioni illuminate e fertili: "Sono i popoli più facilmente o derisoriamente o assolutamente oppressi che concepiscono nel modo più avanzato il superamento necessario dei particolarismi settari" (Glissant 2009).

Anche Achille Mbembe (2006) ci ricorda che l'epoca della tratta è stata anche quella delle prime grandi migrazioni che in qualche modo hanno accompagnato la modernità. Mbembe la definisce come "l'epoca del mescolarsi forzato delle popolazioni, della scissione creatrice attorno alla quale sorse il mondo creolo delle grandi culture urbane contemporanee" e aggiunge che fu "il momento in cui alcuni uomini strappati alla terra, al sangue e al suolo, impararono a immaginare delle comunità al di là dei legami del suolo [...]".

Per altri versi, analogamente possiamo pensare psicoanaliticamente alla traccia come a ciò che non può essere espresso direttamente a parole ma come eco dell'esperienza e del desiderio, gesto di cura, intonazione della voce, risonanza improvvisa nel racconto di qualcuno. Dal punto di vista della psicoanalisi la traccia può essere considerata come il patrimonio pre-verbale, le cosiddette 'rappresentazioni di cosa', le tracce emotive della vita infantile che se non accedono alla parola diventano allucinatorie ma che sono anche la fonte della creatività.

Glissant, del resto, sostiene che mentre il meticcio crea forme prevedibili da un incrocio di fattori, la creolizzazione genera sempre l'imprevedibile, e questo imprevedibile ha una qualità estetica che è anche etica e parla a ognuno, generando ad esempio il *blues*, destinato a divenire una musica universale...

Torniamo per un istante alla creolizzazione linguistica: era come se lo schiavo dicesse "Malgrado debba adottare la tua lingua, e una lingua monca, nella sua parzialità io rivendico di essere anche altro".

Oggi, nel contesto della migrazione, la situazione si è rovesciata e i ragazzi delle seconde generazioni parlano un italiano perfetto, facendo da mediatori ai propri genitori. Non si accontentano di dire: "Rispetta le differenze e le sfumature, perché sono altro da te!", ma sembrano invece dire: "Attento! non sono solo altro da te!".

Abbiamo detto che la traccia è impronta pre-verbale delle sfumature e della ricchezza del mondo, che diventa una nostalgia animata di futuro e che in fondo è proprio la traccia a permettere di ricombinare la realtà a partire dalle sue fratture.

Incoraggio sempre gli operatori delle comunità di accoglienza con cui lavoro, a evitare la burocratizzazione che sostituisce le procedure ai processi. È necessario coltivare una sensibilità immaginativa e ricordare che il sintomo è spesso un testo senza contesto. Forse andrebbe problematizzata anche questa enfasi su un ipotetico contesto traumatico pre-migratorio da re-integrare terapeuticamente, perché in fin dei conti immagina l'integrazione come un lavoro principalmente a carico di chi accoglie e propizia l'a-

dattamento ai nostri codici di comportamento e di appartenenza, oppure tende a restituire il processo terapeutico a un'immaginaria integrità culturale. E poi, col dire "La tua lingua ora la parlo e non sono solo altro da te!" finisce addirittura per trascurare il desiderio di integrazione dell'altro.

Voglio dire che la capacità di integrare ha molto a che fare con la capacità di immaginare. E che forse il bagaglio immaginativo del migrante è molto spesso più ricco di quello di chi lo accoglie.

C'è una notazione illuminante di Appadurai, in *Modernity at Large*, sulla moda come nostalgia immaginaria di un presente in rapida transizione, che conferisce una pseudo patina di esperienza vissuta di cui ci si fregia. È come se la moda conferisse ciò che l'esperienza non conferisce più, esperienze che invece il migrante declina nelle sue peripezie, anche se l'esclusione, la persecuzione, le avversità, lo espongono troppo sovente e anche letteralmente al rischio del 'naufragio'.

Perché non mettere a confronto i vissuti di molte ragazze italiane condizionate da un immaginario a un tempo impoverito e accelerato (ma comunque sovente più ricco e complesso di quanto non voglia lo stereotipo) con quello che nasce, per esempio, dalle complesse esperienze di perdita e conquista di una giovane badante orfana proveniente da un paese sudamericano povero e che lascia un figlio al paese, lo mantiene agli studi, resiste alle discriminazioni (la sua prima vecchietta che ha molto a cuore la pulizia al primo colloquio le chiede: "Ma al tuo paese lo conoscono il sapone?") si conquista un permesso di soggiorno, si fa un fidanzato italiano che studia all'università, scopre le creme di bellezza, non si riconosce più nei rapporti di genere del paese, non si ritrova pienamente in nessuno dei due mondi, ma riesce comunque a comprare un pezzo di terra e costruire una casa al paese natale?

Concluderei infine con la risonanza incrociata di due recenti letture. La prima è di una giovane e talentuosa scrittrice britannica, Scarlett Thomas, che insegna scrittura creativa all'Università di Kent. Per capire la poliedricità di Thomas è utile dire che si sta anche specializzando in etnobotanica all'interno di una ricerca che rifiuta le strutture totalitarie nelle discipline scientifiche come nelle cosiddette scienze umane e propizia l'idea che il paradosso vada accettato in ogni disciplina.

In *Our Tragic Universe* (2010), la Thomas mette in guardia contro la semplificazione narrativa del copione del viaggio eroico e delle sue peripezie, tematizzato da Propp e sovente citato anche in ambito etnopsichiatrico come metafora in grado di restituire complessità e dignità al viaggio migrante e leggibilità alle sue tappe, riconnettendolo alla logica tradizionale dei riti di passaggio, che corrispondono al superamento di una peripezia

evolutiva. Ed effettivamente la metafora del viaggio eroico ben si presta a rappresentare alcune delle prove che il migrante deve affrontare nel corso delle sue vicissitudini. Il fine, la tensione narrativa che l'idea del viaggio eroico costruisce, è tutta volta al 'ritorno', in cui l'eroe contribuisce con la sua esperienza al 'deposito' della cultura d'origine, al suo capitale simbolico, contribuendo a volte al miglioramento delle condizioni di vita della famiglia allargata o della comunità, oppure al lavoro della consapevolezza collettiva, ma comunque in qualche modo nella prospettiva di una trasformazione dell'impasse originaria (Losi 2010; Dubosc 2011).

Non dobbiamo però dimenticare gli aspetti di forte conservazione di equilibri dati che possono risultare dalla manipolazione delle politiche dell'identità che enfatizzano la ritualità tradizionali (e persino ai riti di passaggio va restituita una collocazione storica e contestuale che va oltre la logica 'strutturale' con cui vengono a volte ipostatizzati). Thomas (2010) e altri hanno evidenziato che lo stesso viaggio dell'eroe ha forti connotazioni etnocentriche e fa ormai parte del *mainstream* di uno *storytelling* dominante in cui questo viaggio può anche essere letto nella prospettiva di una superiorità morale discorsiva che evidenzia il successo. Per fare carriera nel mondo (afferinarsi *eroicamente*) è necessario far fuori qualunque cosa sia mostruosa, altra o diversa. I *mediascape* collettivi spingono a simpatizzare con i *Lupi di Wall Street* e gli *American Hustler*. L'importante è ottenere tesoro e principesse: denaro e sesso. Il viaggio dell'Eroe – il famoso mitema descritto da Joseph Campbell – si è ormai impoverito in una versione neoliberalista del viaggio coloniale. Come ci ricorda Thomas, ci sono molte altre forme narrative nel mondo che non descrivono il passaggio dalla sfortuna alla fortuna attraverso il superamento eroico degli ostacoli, narrazioni che pongono enigmi e paradossi a cui non è possibile dare risposte uniche ma preferibili a quelle in cui il copione è tutto sommato prevedibile. Abbiamo bisogno di storie che invece di fornire una pedagogia moralizzante ci aiutino a non trasformare le nostre vite nell'imitazione di una qualche *fiction*. Forse, da questo punto di vista, la figura fiabesca del *trickster* – del briccone creativo ma anche caotico con cui è bene non identificarsi – potrebbe essere più interessante di quella dell'eroe ideale.

La seconda lettura che risuona con quanto appena detto è quella di *Ritratti del desiderio* di Massimo Recalcati (2012), specialmente dove evoca la figura di *tyche*, la dea fortuna che presiede agli incontri inaspettati, alle aperture che portano a uscire dalla routine e dai copioni narrativi a cui quotidianamente tendiamo ad aderire. *Tyche* è l'incontro contingente, che sorprende laddove l'imprevisto dell'incontro scalza la matrice ripetitiva del fantasma. *Tyche* significa sporgenza, apertura imprevista, nuovo incontro.

Credo che anche rispetto alla clinica e tenendo presente la complessità identitaria che Appadurai (1996) e altri hanno descritto, la questione della *tyche* e dell'incontro interpelli chiunque abbia a cuore la questione migrante. È una cosa che con altre parole aveva già espresso 800 anni fa il grande mistico persiano Farid ud-din Attar: "Nel mondo abbiamo un destino fisso. Ma è possibile ricevere ciò che non è nel nostro destino".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press [trad. it. Piero Vereni, *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi, 2001].
- Dubosc, Fabrice Olivier. 2011. *Quel che resta del mondo, psiche nuda vita e questione migrante*. Roma: Magi.
- Giglioli, Daniele. 2014. *Critica della vittima*. Roma: Nottetempo.
- Glissant, Edouard. 1995. *Migrazioni e creolizzazione nelle americhe*. Intervento orale al convegno *Migrations in a changing world*, trascritto in *Kumá* 6, 2003. [10/06/2013]. <http://www.disp.let.uniroma1.it/kuma/critica/glissant-critica-kuma6.html>.
- Glissant, Edouard. 2009. *Philosophie de la relation*. Paris: Gallimard.
- Losi, Natale. 2010. *Vite altrove*. Roma: Borla.
- Mbembe, Achille. 2006. "Qu'es-ce que la pensée post-coloniale? Entretien avec Achille Mbembe". *Esprit* 12. [12/04/2013]. <http://www.eurozine.com/articles/2008-01-09-mbembe-fr.html>.
- Okri, Ben. 2007. *Starbook*. London: Rider.
- Recalcati, Massimo. 2012. *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Thomas, Scarlett. 2010. *Our Tragic Universe*. London: Canongate.

Narrare nella lingua migrante

*Adrián N. Bravi**

doi: 10.7359/700-2014-brav

adrianbravi@gmail.com

In un saggio critico sull'opera di Julio Monteiro Martins, che è anche una riflessione attenta su tutta la letteratura della migrazione in Italia, Rosanna Morace scrive, a proposito del mutare lingua:

Non esiste quindi una lingua che si sostituisce ad un'altra: esistono correnti sotterranee e spesso inconse che si alimentano l'una con l'altra, che si fondono e che nel loro unirsi creano l'onda che poi si rifrange sulla battigia: l'unica a noi visibile, ma dietro la quale si nascondono i profondi movimenti dell'abisso. (Morace 2011, 33)

Quando si entra in una lingua, è un mio parere, non si sostituisce mai la propria; piuttosto è la lingua madre che si fa voce nell'altra, trasformando la sintassi, sconvolgendo la fonetica, oppure scompaginando l'immaginario con storie nuove, che arrivano da lontano, storie che parlano di deserti, di viaggi o d'inaudite odissee per i mari. Le lingue straniere portano con sé altri sguardi, altre sonorità, altre parole che si sovrappongono e che s'insinuano dentro alle storie vecchie, dentro ai vecchi immaginari, dentro alla lingua d'accoglienza. Sono fatte di sostrati, di contaminazioni e di nuovi respiri. Quando le ascoltiamo avvertiamo subito un andamento sintattico diverso. Gli stranieri che la parlano creano un ritmo e incarnano un immaginario che non apparteneva né alla lingua di provenienza né alla lingua del posto, eppure fanno parte di entrambe. Su questo muoversi tra una nuova lingua e un'altra che stenta a lasciarci, ricordo un passo di Raffaele Taddeo:

* Università degli Studi di Macerata.

Per uno straniero scrivere in italiano, avendo acquisito la lingua da adulto, non in maniera accademica, ma dapprima come necessità di comunicazione con le persone e poi come imperativo di relazionarsi alla cultura del paese ospitante, è sempre un'ardua impresa. Ritornano strutture linguistiche del linguaggio materno che si inseriscono, si attorcigliano alla nuova lingua. (Taddeo e Ibba 1999, 23)

La letteratura ci pone davanti al dilemma dello stare tra le lingue. Una caratteristica del romanzo moderno è quella di vivere in un'altra lingua. Autori come Conrad e Nabokov, per esempio, sono figure centrali che ci fanno riflettere sul problema del bilinguismo, o multilinguismo, quel muoversi tra culture e immaginari diversi o tra le varie contaminazioni. I loro testi ci danno prova che le lingue si spostano da un capo all'altro, emigrano, esiliano, si autotraducono, definiscono nuove forme di pensare e di vedere; insomma, ci dicono che le lingue vivono, e che noi viviamo tra le lingue, anche se a volte, come capita spesso, si entra in conflitto con la lingua acquisita. Su questo punto vorrei ricordare un passo di Nabokov tratto dalla sua autobiografia. Un giorno, dopo l'esilio, lo scrittore russo naturalizzato americano aveva trovato in una bancarella in Market Place una copia di seconda mano del *Dizionario interpretativo della lingua russa contemporanea* del Dal, in quattro volumi. Lo aveva acquistato con la speranza di leggerne almeno dieci pagine al giorno:

Il timore di perdere o di inquinare con influssi stranieri l'unica cosa che ero riuscito a mettere in salvo dalla Russia – la lingua – divenne decisamente morboso e assai più assillante del timore, sperimentato due decenni dopo, di non essere affatto in grado di portare la mia prosa in inglese a un livello paragonabile a quello del mio russo. (Nabokov 2010, 287)

Questo passo di Nabokov descrive bene la difficoltà di abbandonare la propria lingua e anche il fatto che la lingua, nella lontananza, si trasforma nell'unico luogo d'appartenenza. Un'appartenenza però che non riuscirà mai a rimanere nascosta come uno spazio chiuso, perché alla fine ci accorgiamo che quella lingua, la nostra lingua madre, come tutte le lingue, è anch'essa uno spazio aperto a ogni contaminazione.

Il rapporto che si stabilisce con le lingue, accogliente o conflittuale, ci porta a ridefinire il concetto di letteratura nazionale, a rivisitarlo alla luce di un'apertura che, in maniera affatto paradossale, vada oltre, appunto, i confini nazionali. Se l'Ottocento e buona parte del Novecento sono stati i secoli che hanno in qualche modo stabilito e definito i confini nazionali, suggerendo l'idea di una storia letteraria come storia di una nazione, a partire dal dopoguerra si ridefiniscono tali confini, sia geografici che

linguistici. Diventa necessario riformulare un concetto di letteratura e di lingua più permeabile alla pluralità di voci che entrano in gioco. La letteratura sempre più si emancipa dal vincolo nazionale. Ed è interessante vedere come i luoghi che appartenevano a un contesto linguistico determinato vengano rivisitati e investiti da nuove lingue.

William Butler Yeats sosteneva che il translinguismo letterario, cioè il fenomeno di autori che scrivono in più di una lingua o in una lingua diversa rispetto alla propria madrelingua, sia impraticabile: “Nessuno può scrivere con stile e musicalità in una lingua non appresa nell’infanzia e che non sia da allora in poi il linguaggio in cui si pensa” (Kellman 2007, 10). Su questa linea di pensiero s’incontra anche Thomas S. Eliot: “Non conosco nessun caso in cui un uomo abbia scritto poesia ugualmente grande o per lo meno bella in due lingue. Credo che una sia la lingua nella quale ci si esprime in poesia, e che si debba rinunciare all’altra per quello scopo” (Kellman 2007, 10-11). Sono opinioni che possono avere un loro fondamento, anche se basterebbero pochi titoli a smentire queste affermazioni (penso alle poesie di due autori a noi più vicini come Wilcock e Brodskij, scritte in lingue diverse da quella appresa nell’infanzia). Rimane il fatto che, oggi, la letteratura non può più esser analizzata con profitto dentro i propri confini nazionali: ci sono autori italiani che scrivono all’estero, come faceva Luigi Di Ruscio dalla Norvegia, o come fa Marino Magliani dall’Olanda, oppure autori italiani emigranti che scrivono in altre lingue, penso ad Antonio Dal Masetto, nato a Intra e partito dall’Italia a 12 anni, e ci sono anche tanti autori stranieri che adottano l’italiano come lingua letteraria: esplorano una lingua sconosciuta cercando di darle altri ritmi. Non si tratta di creare neologismi o di usare parole straniere nella nuova lingua, ma costringere le parole ad accettare altri significati: non per amor di violenza, ma solo per necessità espressiva.

Sempre Rosanna Morace, in un testo che mi sembra apra una nuova riflessione sulla letteratura italiana scritta da stranieri, preferisce parlare, non a torto, di letteratura-mondo, facendo esplicito riferimento sia al romanzo *Tout-Monde* di Glissant (1993), sia a un testo collettivo uscito nel 2007, *Pour una letterature monde*, al quale ha collaborato lo stesso Glissant (che come si sa è uno scrittore caraibico francofono). “La letteratura-mondo”, scrive Rosanna Morace (2012, 10), “si muove su un confine che è tra lingue, culture, storie, immaginari, tradizioni e religioni; essa è, pertanto, intimamente segnata dall’ibridazione, che si ripercuote sulle forme, sulle voci narranti”. In Italia la letteratura scritta da stranieri è piuttosto recente rispetto ad altri paesi e ha, inoltre, una provenienza molto eterogenea. Fino a poco tempo fa lo studio di questa letteratura si

limitava all'aspetto biografico, al problema dell'integrazione, come se la migrazione o l'esilio di per sé assicurassero un'autonomia estetica, rispetto alla testualità. Dunque, un'attenzione prettamente sociologica e testimoniale che anteponeva la vita all'opera letteraria; oggi, invece, la riflessione della critica è rivolta alla sua valenza filologica, stilistica e letteraria. "Ma quali trasformazioni attua questa migrazione linguistica e culturale? Attraverso quali modalità essa agisce sulla nostra tradizione letteraria e sul nostro immaginario, modificandoli dall'interno? Quali sono gli esiti espressivi e le innovazioni linguistiche che questa ibridazione produce?", si chiede Rosanna Morace (2012, 10) nel suo libro *Letteratura-mondo italiana*, quesiti che ci poniamo sempre quando leggiamo un autore costretto a cambiare lingua.

Dunque, i nuovi Melquíades, con le loro storie e le loro lingue, sovvertono l'immaginario locale trasformandolo, arricchendolo di nuove parole e di nuovi racconti; che fanno i conti con una forma, uno stile, e una nuova realtà che portano con sé. La ricchezza della lingua sta nelle sue possibilità. Molti stranieri, attraverso la scrittura, interrogano l'italiano, pongono la lingua di fronte a nuovi ritmi e a nuovi balbettii. Le loro storie sono, in virtù della loro extraterritorialità, portavoce di altri mondi che a volte, paradossalmente, ci raccontano meglio il nostro.

All'ospitalità della lingua, concetto chiave per capire la letteratura contemporanea in generale, Antonio Prete dedica un paragrafo di *All'ombra dell'altra lingua*, un libro sulla traduzione, che inizia così:

La lingua è ospitale. Appartiene, certo, a tutti quelli che l'hanno abitata e la abitano con la parola e la scrittura, appartiene a tutti quelli che l'hanno edificata e la edificano con l'esercizio e l'invenzione. Ma, allo stesso tempo, essa è transitabile, aperta a ogni approdo, a ogni interrogazione, a ogni appropriazione. (Prete 2011, 14)

La lingua non tollera muri divisorii, non è proprietà di questo o quel gruppo. Appartiene a chi la parla, la legge, la scrive, senza distinzione di provenienza. Non tiene conto delle nostre origini. È la prima dimora che trova lo straniero, una specie di arco da attraversare. Un arco senza porte e sbarramenti, oltre al quale c'è una storia, una cultura, un'identità, che non sottraggono nulla alla diversità o alterità di chi lo attraversa, anzi le arricchiscono. Ospitare significa accogliere l'altro nella sua singolarità.

Nell'ultimo libro scritto da Edmond Jabès (1991), *Il libro dell'ospitalità*, lo scrittore ebreo egiziano, che aveva scelto il francese come lingua prima ancora del suo esilio parigino, dedica un breve capitolo al tema dell'ospitalità che s'intitola, appunto, "L'ospitalità della lingua". È un dialogo tra

uno straniero e un ospite¹. Nel dialogo si parla dell'importanza dell'accoglienza, dell'altro come un noi, che è anche un modo di essere e di stare al mondo. A un certo punto lo straniero dice:

- Il tuo paese è il paese della mia lingua.
- Dietro la lingua, c'è un popolo, una nazione. Di che nazionalità sei, tu?
- Oggi, della tua. (Jabès 1991, 55-56)

L'ospitalità è una figura fondamentale della cultura mediterranea, può declinarsi in tante forme: penso al porto, alla piazza, alle biblioteche, alle traduzioni tra le varie lingue (scrive ancora Antonio Prete in *All'ombra dell'altra lingua*: “Dalla Babele delle lingue non sale l'indefinito mormorio della confusione ma la lussureggiante polifonia del molteplice”). Dunque, l'ospitalità passa anche attraverso le parole. Mi interessa segnalare il fatto dell'essere accolto. Sentirsi ospite in una lingua straniera. Uno straniero che piega la lingua che lo accoglie per dare un nuovo respiro allo sradicamento. L'accoglienza produce uno sdoppiamento nell'ospite che parla: da una parte gli dà la possibilità di trovare una distanza rispetto alla lingua che lo ospita, riesce a vederla da fuori, capisce quante parole non trovano una diretta traduzione e quante altre gli aprono altri orizzonti linguistici; dall'altra è questa stessa distanza a dargli la possibilità di entrare nella lingua, magari con pudore e in punta di piedi, ma entrarci, capirla, smarrirci dentro. Crearsi una lingua straniera dentro la propria lingua: “I bei libri sono scritti in una specie di lingua straniera”, scrive Proust (e Deleuze mette questa frase in epigrafe a *Critica e clinica*):

Dobbiamo essere bilingui anche in una lingua sola, dobbiamo avere una lingua minore all'interno della nostra lingua, dobbiamo fare della nostra propria lingua un uso minore. Il plurilinguismo non significa soltanto il possesso di più sistemi ciascuno dei quali sarebbe omogeneo in se stesso; significa innanzitutto la linea di fuga o di variazione che intacca ogni sistema impedendogli di essere omogeneo. Non parlare come un irlandese o un rumeno in una lingua diversa dalla propria, ma al contrario parlare nella propria lingua come uno straniero. (Deleuze 1980, 9)

Sullo stare dentro alla propria lingua come uno straniero Deleuze tornerà più volte, insistendo sul movimento attraverso il quale ci si può aprire una

¹ Osserva Antonio Prete (2011), che ha tradotto questo libro di Jabès: “Nella nostra lingua la stessa parola ospite designa sia colui che ospita sia colui che è ospitato”. Sarebbe bello pensare che questa reciprocità della lingua ci porti a una sorta d'identificazione tra chi accoglie e chi è accolto, un'impossibilità di distinguere, poiché nel momento dell'ospitalità entrambi diventano un solo soggetto.

linea di fuga nella propria lingua, come fa Bartleby con il suo enigmatico e agrammaticale “I would prefer not to”, o lo scavo nei balbettii di *Billy Budd*.

Alberto Coppari, a proposito di linea di fuga, mi aveva scritto una volta in una lettera: “Credo che uno comincia a fare qualcosa di buono con le parole non quando diventa abile con esse, quando gli viene naturale scrivere bene, ma, al contrario, quando comincia ad avvertire come estranea la propria lingua. Una lingua, insomma, diventa nostra quando la si perde”.

Agota Kristof, in un piccolo libro che si chiama *L'analfabeta* (2005), parla del francese come di una lingua nemica e inospitale, imposta dal caso, una lingua che ha ucciso la sua lingua madre, l'ungherese. La Kristof si è trovata a vivere in un paese, la Svizzera, senza saper né leggere né scrivere (un luogo sprovvisto di parole, racconta, quasi desertico, di qui il titolo del libro): “Questa lingua, il francese, non l'ho scelta io. Mi è stata imposta dal caso, dalle circostanze. So che non riuscirò mai a scrivere come scrivono gli scrittori francesi di nascita. Ma scriverò come meglio potrò. È una sfida. La sfida di un'analfabeta” (Kristof 2005, 52).

Nel novembre del 1956 Agota Kristof lascia l'Ungheria, mentre l'Armata Rossa cerca di fermare la rivolta popolare. Attraversa la foresta con il marito e la figlia di quattro mesi per arrivare in Austria e da lì raggiunge la Svizzera. Giunge a Neuchâtel, una cittadina sul lago dove la scrittrice vivrà fino alla morte. Sembra che non abbia mai perdonato al marito di averla costretta a fuggire. “All'inizio, non c'era che una sola lingua. Gli oggetti, le cose, i sentimenti, i colori, i sogni, le lettere, i libri, i giornali, erano quella lingua” (Kristof 2005, 25).

Dunque, un'unica lingua, l'ungherese, che era il suo universo, e al quale viene sottratta prima dal tedesco dei nazisti e poi dal russo dei liberatori, diventati subito oppressori. Alla fine c'è il francese, una lingua non scelta, imposta dalle circostanze, che diventa la lingua dell'esilio (la Kristof dice che non arriverà mai a parlarla correttamente, salvo però ascoltarne i suoni in fabbrica, alla catena di montaggio, e scriverla di notte, quando torna dal lavoro):

Parlo il francese da più di trent'anni, lo scrivo da vent'anni, ma ancora non lo conosco. Non riesco a parlarlo senza errori, e non so scriverlo che con l'aiuto di un dizionario da consultare di frequente. È per questa ragione che definisco anche la lingua francese una lingua nemica. Ma ce n'è un'altra, di ragione, ed è la più grave: questa lingua sta uccidendo la mia lingua materna. (Kristof 2005, 28)

Per me l'italiano, se vale il paragone, non è mai stato una lingua nemica, eppure mi mancano certe parole spagnole: *pájaro* per esempio, una pa-

rola così solare e poetica, così sdrucchiola, che ti viene voglia di ripeterla ogni volta che vedi un uccello. Una volta poi avevo usato in un racconto l'aggettivo 'procellose', avevo scritto 'strade procellose', traducendo dallo spagnolo un semplice e consueto *calles procelosas*. Allora un mio amico mi ha detto che forse l'ultimo ad aver usato quell'aggettivo era stato Leopardi quando aveva tradotto le *Odi* di Orazio a 11 anni. Lì ho scoperto non solo l'esistenza dei cosiddetti 'falsi amici' (che abbondano tra due lingue affini come lo spagnolo e l'italiano), ma l'importanza del significato di certi termini, che non sono sempre uguali e non vanno usati allo stesso modo. L'italiano mi ha imposto un registro diverso da quello che usavo prima di cambiare lingua, ha trasformato non solo il mio modo di scrivere, ma anche la mia percezione del tempo, del ritmo, dell'organizzazione sintattica del racconto: scrivendole in italiano, vedo le storie in modo differente. Quando si cambia voce anche le parole assumono un altro timbro, una nuova tonalità. "Ciò che può essere detto in una lingua non può essere detto in un'altra", scrive Deleuze (1996, 43). Le storie più riuscite, insomma, sono quelle che trovano un ritmo nella lingua che è capace di raccontarle.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Deleuze, Gilles, e Félix Guattari. 1996. *Kafka. Per una letteratura minore*. Macerata: Quodlibet [trad. it. Alessandro Serra].
- Deleuze, Gilles, e Claire Parnet. 1980. *Conversazioni*. Milano: Feltrinelli [trad. it. Giampiero Comolli].
- Jabès, Edmond. 1991. *Il libro dell'ospitalità*, a cura di Antonio Prete. Milano: Raffaello Cortina.
- Kellman, Steven G. 2007. *Scrivere tra le lingue*. Troina: Città aperta [trad. it. Franca Sinopoli].
- Kristof, Agota. 2005. *L'analfabeta. Racconto autobiografico*. Bellinzona: Casagrande [trad. it. Letizia Bolzani].
- Morace, Rosanna. 2011. *Un mare così ampio. I racconti-in-romanzo di Julio Monteiro Martins*. Roma: Libertà.
- Morace, Rosanna. 2012. *Letteratura-mondo italiana*. Pisa: ETS.
- Nabokov, Vladimir. 2010. *Parla, ricordo. Un'autobiografia rivisitata*, a cura di Anna Raffetto. Milano: Adelphi [trad. it. Guido Ragni].
- Prete, Antonio. 2011. *All'ombra dell'altra lingua*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Taddeo, Raffaele, e Alberto Ibba, a cura di. 1999. *La lingua strappata. Testimonianze e letterature migranti*. Milano: Leoncavallo libri.

“Italia mia, benché...” La *dismatria* linguistica nella narrativa di Igiaba Scego

Andrea Groppaldi*

doi: 10.7359/700-2014-grop

andrea.groppaldi@unimi.it

1. LA NARRATIVA DI IGIABA SCEGO IN LINGUA ITALIANA: LE MOTIVAZIONI

Le opere scritte in italiano da autori migranti, presenti nel nostro paese a partire dagli anni '80, in un panorama contrassegnato dalla varietà, da profonde differenze linguistiche e da modi di raccontare l'Italia tanto numerosi quanto disomogenei tra loro, mostrano almeno un tratto costante: la scelta consapevole di utilizzare l'italiano come lingua letteraria; questa scelta “è il denominatore comune a tutti questi nuovi autori” (Frabetti 2011, 318).

Una volontà dunque cercata, consapevole e deliberata, come spesso risulta dalle stesse affermazioni di alcuni degli scrittori stranieri oggi attivi in Italia; una scelta che permetta loro di essere riconosciuti “come italiani, nuovi italiani o diversamente italiani” (Abdel Qader 2011, 320).

Addirittura, soprattutto per i primi esempi di narrativa migrante, l'italiano assume il ruolo della lingua della libertà, di uno strumento con cui, faticosamente, conquistare un'identità al riparo da violenze, povertà, guerra (si considerino, su tutti, ad esempio le testimonianze autobiografiche di *Immigrato* del tunisino Salah Methnani o di *Io venditore di elefanti*, del senegalese Pap Kouma).

Per altri autori la motivazione di tale scelta pare più legata ad un'urgenza comunicativa, non priva di implicazioni estetiche e di ambizioni

* Università degli Studi di Milano.

letterarie: “non si scrive per sé [...], ma perché ci si vuol far conoscere in Italia, si vuole raggiungere un pubblico italiano, ci si vuole in definitiva integrare nella cultura e nella letteratura *italiana*” (Brugnolo 2011, 323). Ciò si deve anche all’indubbio prestigio di cui la nostra letteratura gode nei confronti degli stranieri: “l’italiano è la quarta-quinta lingua più studiata nel mondo” (Morgana e Zaffaroni 2010, 192), essendo soltanto la dodicesima tra le più parlate.

L’esperienza letteraria e linguistica di Igiaba Scego, autrice italiana di origini somale, mostra invece tratti assolutamente peculiari, quasi in controtendenza rispetto a quanto sin qui accennato, sulle motivazioni che spingono a scrivere in lingua italiana.

Nei suoi romanzi e racconti emergono a larghi tratti spunti autobiografici, in alcuni casi sembra di imbattersi in veri e propri stralci di autobiografia linguistica. In alcuni tra questi passi è evidente un atteggiamento assai complesso nei confronti della lingua italiana, della nostra cultura, della storia controversa che lega l’Italia alla Somalia. Tutto ciò non può non influire sulle motivazioni con cui Igiaba Scego sceglie di scrivere letteratura in lingua italiana.

Innanzitutto appaiono scoperte critiche all’operato (passato e recente) del governo italiano nella gestione della colonia somala, del periodo post-coloniale, e dell’attuale fase: la dittatura di Siad Barre e la guerra civile.

All’inizio del romanzo *La mia casa è dove sono*, ad esempio, si ritrovano alcuni membri della famiglia Scego, che quasi non si conoscono, dispersi per tutta Europa dopo l’espatrio successivo alla presa del potere di Barre:

intorno a noi i fili dei nostri viaggi e delle nostre nuove appartenenze. Facevamo parte della stessa famiglia, ma nessuno di noi aveva avuto un percorso comune all’altro. In tasca ognuno di noi aveva una diversa cittadinanza occidentale. Nel cuore invece avevamo il dolore della stessa perdita. Piangevamo la Somalia persa per una guerra che stentavamo a capire. (Scego 2012, 24)

Sin qui nulla di diverso rispetto alla nostalgia espressa in gran parte della letteratura migrante; ma, nel caso della Scego, l’approdo, la nuova identità, la lingua conquistata per sopravvivere coincide con quella degli ex ‘carnefici’, con i parziali responsabili (seppure indirettamente) del conflitto stesso e della necessaria fuga dalla ‘madre somala’:

io ero l’italiana [...]. I somali di Gran Bretagna non capivano questa mia ostinazione a stare nella terra dei nostri ex colonizzatori. “Che ci fai lì?”. Mi chiedevano tutti. Alcuni malignamente aggiungevano: “non hai nemmeno marito”. L’Italia era vista dai somali di Gran Bretagna come la peggior scelta possibile. (Scego 2012, 26)

Altrove emerge un atteggiamento sarcastico nei confronti degli occupanti italiani all'epoca fascista e delle loro imposizioni linguistiche, finalizzate, ad esempio, a ribattezzare i luoghi e le strade con nomi italiani:

Maka al Mukarama [...] era l'arteria pulsante di Mogadiscio [...]. Il nome era arabo, naturalmente, come quello di tante cose in Somalia [...]. Prima di chiamarsi Maka al Mukarama la strada aveva un nome italiano, un nome dato dai fascisti che non piaceva a nessuno; ora stento anche a ricordarlo. Forse corso Pincopallino? Era tutto un corso a Mogadiscio con i fascisti. (Scego 2012, 16)

A tratti, ancora, si nota la fierazza del popolo somalo, poco disposto a subire le assurde convenzioni del regime:

Ah, ce l'avevano con noi perché ci rifiutavamo di fare il saluto fascista. Siamo stati gli unici dell'Africa orientale. Persone inutili, i fascisti. (Scego 2012, 19)

Insieme alla consapevolezza del ruolo nefasto che la potenza coloniale italiana ha rivestito in Somalia, tuttavia, compare l'affetto, il senso di appartenenza all'Italia di chi vi è nato, alla lingua di chi, in questo paese, ha imparato a leggere, scrivere, parlare:

Era difficile spiegare le mie ragioni. L'Italia era il mio paese. Pieno di difetti, certo, ma il mio paese. L'ho sempre sentito profondamente mio. Come del resto la Somalia, che di difetti abbonda [...] spiegare che lavoro con la lingua italiana era anch'essa un'impresa titanica. (Scego 2012, 20)

Professione d'amore per la seconda 'madre' che non esclude, comunque, una lucida attribuzione di precise responsabilità:

però su una cosa avevano ragione da vendere: l'Italia si era dimenticata del suo passato coloniale. Aveva dimenticato di aver fatto subire l'inferno a somali, eritrei, libici ed etiopi. Aveva cancellato quella storia con un facile colpo di spugna [...]. Gli italiani hanno stuprato, ucciso, sbeffeggiato, inquinato, depredato, umiliato i popoli con cui sono venuti in contatto. (Scego 2012, 20)

Interessante notare, tra queste affermazioni che contribuiscono a delineare una complessa serie di rapporti con la cultura italiana (insieme madre adottiva e responsabile del declino di un popolo), come venga a mancare, nell'attività letteraria di Igiaba Scego, anche una motivazione fondamentale tra quelle che normalmente attraggono autori migranti all'uso della nostra lingua: il suo prestigio culturale e letterario. A parlare è il fratello di Igiaba:

la Guglielmo Marconi era la mia scuola elementare, poi con l'avvento della dittatura di Siad Barre l'hanno chiamata Yaasin Cusma. Stavo pensando alla

mia prof. Era una suora italiana, sai? Si chiamava Maria, come tutte le suore e le piaceva il Pascoli. Anch'io avevo studiato il Pascoli a scuola. Eravamo cresciuti in due paesi diversi, loro a Mogadiscio, io in una periferia di Roma, e avevamo studiato il Pascoli. Stesse poesie tristi. Brutture della storia. Forse sia io che lui avremmo dovuto studiare altre cose: la nostra storia africana, per esempio. Invece gli africani sempre a studiare la storia degli altri. (Scego 2012, 27-28)

Qui si identifica nella cultura italiana, insegnata nelle scuole somale, un fattore di oppressione che umilia l'identità del popolo africano sopprimendone le origini, e a quella sostituisce l'obbligo di studiare una cultura altra, diversa, impossibile da sentire propria. Per di più vale anche l'inverso; la cultura italiana, perpetuata con l'insegnamento scolastico ai bambini italiani, ignora totalmente il passato coloniale:

Ignorano la storia coloniale. Non è colpa loro: a scuola mica le impari queste cose. Siamo stati bravi, ti dicono, abbiamo fatto i ponti o le fontane. Il resto lo si ignora, perché non lo si insegna. (Scego 2012, 30)

E ancora:

È colpa di questi italiani se oggi siamo messi male e questi non sanno nemmeno indicarci sulla loro lurida cartina. (Scego 2008a, 250)

Giova ricordare, seppure incidentalmente, che la presenza italiana in Somalia, anche nella fase di ricostruzione successiva alla decolonizzazione, nel secondo dopoguerra, ha significato ed implicato una serie di influenze culturali, e in modo specifico linguistiche. Presenza, questa, non sporadica né episodica; infatti, un gruppo di linguisti, docenti e ricercatori che facevano capo all'Istituto Linguistico della facoltà di Magistero di Roma, coordinati da Annarita Puglielli, hanno messo in atto un complesso progetto di insegnamento della lingua italiana in Somalia, sostenuto e voluto dal Ministero degli Affari Esteri italiano. Tale serie di iniziative è partita nel 1978: "*Studi Somali was launched in 1978 as one of several programs of the Department for Cooperation and Development of the Italian Ministry of Foreign Affairs, with the Somali National University in Mogadishu*" (Puglielli 2008, 10). Il progetto si proponeva due obiettivi: "The activities we developed in Somalia had various aims. The first was to train Somali linguists so that they could carry on the work once the Italian cooperation project has finished. [...] The second major activity was teaching Italian to Somali university students"; premessa a questa seconda attività, finalizzata alla didattica dell'italiano lingua straniera in Somalia era "la scelta dell'italiano come lingua veicolare della nuova Uni-

versità (lingua ‘non imperiale’ per eccellenza, l’italiano si costituiva come lingua naturalmente ‘veicolare’)” (Tedeschini Lalli 1981, 2); infatti “all the courses in all the faculties of the Somali National University were held in Italian and taught by Italian professors” (Puglielli 2008, 11). Dunque, negli anni in cui Igiaba Scego trascorreva l’infanzia a Roma, alle prese con la nuova identità linguistica e culturale, ma separata dalla prima ‘madre’ linguistica, in Somalia si formava una classe dirigente locale cresciuta ed ‘allattata’ dalla ‘matrigna’ italiana. Tenere conto di queste coincidenze, di relazioni incrociate tra i due paesi così intense e forti, non pare di secondo piano per considerare gli esiti linguistici della narrativa di Scego.

2. L’AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA DI IGIABA SCEGO: UN ‘PONTE SOSPESO TRA DUE MONDI’

Sin qui si sono evidenziate, nei romanzi di Igiaba Scego, affermazioni consapevoli, valutazioni razionali sulla storia, controversa, della presenza italiana passata e recente in Somalia e sul rapporto personale con le due lingue; ma altrove, oltre a valutazioni simili sulla vita della famiglia Scego in Somalia, coinvolta in attività politiche e diplomatiche (il padre era ex ministro degli Esteri somalo, prima della dittatura), emergono ricordi autobiografici di natura personale, privata, a volte risalenti all’infanzia; spesso ricordi legati alla lingua, che, inseriti nella narrazione, svolgono una funzione non secondaria. Non si tratta di una completa e compiuta autobiografia linguistica, ma di passi episodici, inseriti nell’intreccio, che tuttavia rimandano ad un passato in bilico tra due identità linguistiche, e forse *tout court*: quella della lingua delle origini familiari, il somalo, sempre presente nei racconti dei genitori, la ‘prima madre’; e la lingua appresa sin da bambina, ma di un popolo diverso, più o meno accogliente, ma estraneo, l’italiano ‘seconda madre’.

Da bambina, ad esempio, il padre di Igiaba le ha tramandato:

molte canzoni in lingua bravana e in lingua somala. Mi cantava anche una marçetta: quella canzone, lo confesso con una certa vergogna, mi piaceva da matti [...] era tutto uno zumpappà zumpappà. Da piccola non capivo molto di quel testo che evocava un ragazzo audace, un ragazzo di Portoria che sta gigante nella storia. Solo anni dopo capii che era la canzone dei balilla, un inno fascista. Qualcosa che andava contro quello che eravamo. Gli chiesi spiegazioni e lui candidamente mi rispose: “A volte è difficile togliersi dalla testa ciò che ti hanno inculcato a forza da bambino”. (Scego 2005a, 6)

Come si vede, nelle memorie della prima infanzia giungono a Igiaba già lingue diverse, già un'identità scissa tra il somalo e l'italiano delle canzoni e delle filastrocche tramandate in famiglia.

Ancora, un episodio familiare, letterarizzato e narrato da Igiaba Scego in un racconto serve a definire il concetto di *dismatria*, neologismo che dà il titolo al racconto stesso:

Il mio problema, amici, era costituito dalle valigie. Sì, giuro, valigie. Quelle cose a forma di parallelepipedo in cui mettiamo la nostra roba quando dobbiamo andare da qualche parte, di solito lontano. (Scego 2005a, 4)

Il problema consiste nel fatto che in famiglia, la madre della protagonista insisteva nel mantenere le valigie, piene, pronte per la partenza ed il ritorno in Africa:

Invece a casa mia la parola armadio era tabù. Come del resto erano tabù la parola casa, la parola sicurezza, la parola radice, la parola stabilità [...], la verità è che tutte quelle valige nascondevano la nostra paura, la nostra angoscia. Mamma diceva sempre: “Se teniamo tutte le nostre cose in valigia, dopo non ci sarà bisogno di farle in fretta e furia” [...]. E poi niente. Non succedeva mai niente! Eravamo in continua attesa di un ritorno alla madrepatria che probabilmente non ci sarebbe mai stato. Il nostro incubo si chiamava *dismatria*. Qualcuno a volte ci correggeva e ci diceva: “In Italiano si dice espatriare, espatrio, voi quindi siete degli espatriati”. Scuotevamo la testa, un sogghigno amaro e ripetevamo il *dismatria* appena pronunciato. Eravamo dei *dismatriati*, qualcuno aveva tagliato il cordone ombelicale che ci legava alla nostra *matria*, la Somalia. (Scego 2005a, 7-8)

L'evoluzione, il mutamento, il passaggio tra le due lingue e le due identità viene così sintetizzato da Igiaba Scego:

Io sono stata poco in Somalia. Ci passavo le estati e poi sono rimasta lì per un anno e mezzo [...]. È lì, in quel caravanserraglio di parole che sbocciò la mia lingua madre. Prima viveva nascosta in qualche angolo della mia gola senza uscire mai. Per anni si è vergognata e ha avuto paura. La prima lingua che ho parlato è stato l'italiano. Ma tutte le ninne nanne e le canzoncine erano in somalo. Ogni tanto mio padre ci infilava anche una parola di bravano. Ero molto confusa da piccola. Ma era una bella confusione, saltellavo come un grillo da una lingua all'altra e mi divertivo come una matta a dire a mia mamma cose che il droghiere non potesse capire. È stato bello, molto bello. (Scego 2012, 155)

Oltre alla autobiografia linguistica familiare relativa alla prima infanzia, a volte vengono narrati ricordi scolastici, in cui è protagonista l'incontro

tra Igiaba e il ‘mondo esterno’ italiano, in questo caso quello dei bambini, compagni di scuola:

Poi è arrivata la scuola e ha cambiato tutto. Lì mi dicevano: “Voi non parlate, fate i versi delle scimmie. Non si capisce nulla. Siete strani. Siete come i gorilla”. (Scego 2012, 155)

Questa situazione difficile e la necessità da parte di Igiaba di farvi fronte per integrarsi la fanno riflettere nel modo che segue:

Non volevo essere un gorilla. Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo quattro o cinque anni. Non ero ancora un’aficana orgogliosa della sua pelle nera [...]. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa [...]. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire “amatemi”. (Scego 2012, 157)

La storia però non si conclude lì, con quell’addio; proprio a scuola ci si riappropria della lingua, inizialmente l’italiano:

Fu grazie alla maestra che capii per la prima volta che le parole hanno una forza incredibile e che chi parla (o scrive) bene avrà più chance di non restare da solo. (Scego 2012, 157)

E, successivamente, come si accennava:

fu solo quando tornai in Somalia che ricominciai a usare la lingua di mia madre. Nell’arco di pochi mesi mi ritrovai a parlare il somalo molto bene. Ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in ugual misura. Grazie alla parola ora sono quella che sono. (Scego 2012, 157)

Allo stesso modo può essere considerato un caso particolare quello rappresentato dall’epilogo di *Oltre Babilonia*, romanzo della Scego in cui una delle protagoniste, Zuhra, somala nata in Italia che si reca in Tunisia insieme alla madre Maryam ad imparare l’arabo, riflette sulla sua identità, linguistica e non. Tale riflessione non è strettamente ascrivibile all’autrice, tuttavia il personaggio pare rivestire il ruolo di suo *alter ego* in molti punti del romanzo:

Mia madre mi parla nella nostra lingua madre [...] spumosa, scostante, arida. Nella bocca di mamma il somalo diventa miele. Mi chiedo se la lingua madre di mia madre possa farmi da madre. Se nelle nostre bocche il somalo suoni uguale. Come la parlo io questa nostra lingua madre? Sono brava come lei? Forse no, anzi sicuramente no [...], ma mi sforzo lo stesso di parlare con lei quella lingua che ci unisce. In somalo ho trovato il conforto del suo utero, in somalo ho sentito le uniche ninnananne che mi ha cantato, in somalo di certo ho fatto i primi sogni. (Scego 2008a, 443)

Il concetto di *matria*, maternità, qui si trasferisce alla lingua, al codice che fa da ‘utero’ a chiunque:

ma poi, ogni volta, in ogni discorso, parola, sospiro, fa capolino l'altra madre. Quella che ha allattato Dante, Boccaccio, De André e Alda Merini. L'italiano con cui sono cresciuta e che a tratti ho anche odiato, perché mi faceva sentire straniera. L'italiano aceto dei mercati rionali, l'italiano dolce degli speaker radiofonici, l'italiano serio delle lectiones magistrales. L'italiano che scrivo. (Scego 2008a, 444)

La *dismatria* assume connotati nuovi: da concetto che respinge, che fa perdere i contatti con le radici e le lingue della famiglia, a occasione per acquisire un'altra, nuova ‘madre’; da *dismatria* a *bimatria*; interessante notare anche il repertorio delle varietà di italiano con cui la protagonista deve fare i conti, e a cui è stata esposta, prima di scrivere nel *suo* italiano: si va dalla lingua letteraria (con un canone originale, che accosta De André e Alda Merini a Dante e Boccaccio), a quello basso in diafasia e diamesia dei mercati, a quello alto ed accademico delle lezioni universitarie, a quello medio del parlato – trasmesso degli *speaker* radiofonici.

A completare l'autobiografia linguistica concorrono episodi narrati a Igiaba dai genitori, che riguardano le generazioni precedenti della famiglia Scego: storie familiari, miti domestici, in cui la lingua, o meglio l'incrocio, il crocevia tra italiano e somalo è protagonista. In particolare un evento familiare chiave è l'assassinio dello zio, così introdotto:

Mia madre dice spesso: “Il giorno che Osman ci ha lasciati è cominciata la catastrofe”. Mamma non dice catastrofe in italiano. Lei usa il somalo. E le parole mi sembrano ogni volta macigni. Parole dure, con spigoli appuntiti come lame. Facevano male alle orecchie. Mi facevano paura. Sentivo dentro tanta ingiustizia. La scimitarra della storia mi faceva a brandelli e io mi sentivo piccola, impotente, vagamente inutile. *Hoog, balaayo, musiibo, kasaro, qalalaas*. La cantilena dei miei terrori. (Scego 2012, 151)

Il racconto prosegue a narrare l'omicidio, ma già in questa introduzione notiamo l'uso della lingua somala nel dialogo tra madre e figlia, come lingua intima, vera, cui delegare il ricordo della sofferenza e della tragedia familiare; e l'elenco di parole somale, non tradotte, quasi un *mantra*, una preghiera personale, non destinata al lettore italiano, è per lui incomprensibile¹.

¹ Traduco qui l'elenco dal somalo all'italiano: ‘disastro, disgrazia, sventura, calamità, crisi’; dal *Dizionario italiano-somalo*, a cura di Annarita Puglielli (2010).

Si è notato, incidentalmente, parlando dei passi autobiografici, come Igiaba Scego a tratti li inframezzi di autopresentazioni, allo scopo di rimarcare la *dismatria* linguistica che emerge dal racconto autobiografico; quasi a dare una definizione di sé, della sua identità linguistica, che spesso è difficile da formulare, quasi sempre è contraddittoria, forse impossibile da esaurire compiutamente. Quasi mai è una presentazione priva di interrogativi:

Sono cosa? Sono chi? Sono nera e italiana. Ma sono anche somala e nera. Allora sono afroitaliana? Italoafricana? Seconda generazione? Incerta generazione? *Meel kale*? Un fastidio? Negra saracena? Sporca negra? Ok, ho capito, tu diresti di colore. Politicamente corretto, dici. Io lo trovo umanamente insignificante. Quale colore di grazia? Nero? O piuttosto marroncino? Cannella o cioccolato? Caffè? Orzo in tazza piccola? Sono un crocevia, mi sa. Un ponte, un’equilibrista, una che è sempre in bilico e non lo è mai. Alla fine sono la mia storia. (Scego 2012, 33-34)

3. L’ITALIANO DI IGIABA SCEGO: UN CROCEVIA DI LINGUE E DI IDENTITÀ

La narrativa di Igiaba Scego, dunque, si pone come luogo privilegiato in cui convergono, da cui si allontanano, codici differenti; un crocevia, un nodo linguistico che aggroviglia codici e varianti distinte: ‘vie maestre’ che si incrociano, si rincorrono, si separano, sono l’italiano e il somalo; in tale confronto, tuttavia, l’italiano neo-standard della narrazione lascia spesso spazio a varianti linguistiche più basse sull’asse diafasico, sino ad approdare al dialetto. Altre strade minori, meno frequentate e battute, confluiscono nell’incrocio linguistico: codici estranei, a volte incomprensibili a narratore e personaggi protagonisti: lingue che, come l’italiano e il somalo della protagonista, vivono una realtà da *dismatriate*, alla ricerca di un’identità nell’incontro con l’altro.

3.1. *L’italiano della narrazione*

La narrazione, nei romanzi di Igiaba Scego, è quasi sempre operata in prima persona, e corrisponde al punto di vista di uno dei personaggi, in

² Non tradotto nel romanzo, significa ‘altrove, in un altro luogo’; dal *Dizionario italiano-somalo*, a cura di Annarita Puglielli (2010).

genere la protagonista. Il suo italiano pare riprodurre, con buona efficacia mimetica, il parlato neo-standard di livello diafasico medio o medio-basso; la sintassi risulta spesso frammentata: viene privilegiata la paratassi sull'ipotassi, a tratti sino a raggiungere risultati estremi in cui un periodo viene spezzato in micro-periodi mono o bi-proposizionali:

È lì, in quel caravanserraglio di parole che sbocciò la mia lingua madre. Prima viveva nascosta in qualche angolo della mia gola senza uscire mai. Per anni si è vergognata e ha avuto paura. La prima lingua che ho parlato è stato l'italiano. Ma tutte le ninne nanne e le canzoncine erano in somalo. Ogni tanto mio padre ci infilava anche una parola di bravano. Ero molto confusa da piccola. Ma era una bella confusione. (Scego 2012, 155)

Qui il punto fermo è usato quasi come fosse un segno di interpunzione che coordina proposizioni all'interno dello stesso periodo. Frequenti anche, nella sintassi spezzata, le frasi nominali, che in genere sottintendono il predicato espresso nel periodo precedente:

Eravamo cresciuti in due paesi diversi, loro a Mogadiscio, io in una periferia di Roma, e avevamo studiato il Pascoli. Stesse poesie tristi. Bruttore della storia. (Scego 2012, 151)

In alcune occorrenze l'accumulo di periodi mono-proposizionali è costituito da sole frasi nominali:

Bel discorso. Denso di significato. Di orgoglio black. Parole calibrate, a effetto. Eburnea creatura... mamma mia come suona aulico. (Scego 2008, 227)

La simulazione dell'oralità si nota anche dal ricorso a soluzioni lessicali che, in alcune occasioni, fanno scendere il livello diafasico a livelli colloquiali, quando non addirittura apertamente sub-standard:

Per me Termini era un ghetto, una roba da sfigati. Non volevo metterci piede. Non volevo essere travolta da quel puzzo di piscio, da quel puzzo di sconfitta [Scego 2012, 104]. [...] Ormai sono quarant'anni, mica bruscolini [p. 107]. [...] Ma la verità era che la scuola se ne fregava [p. 109]. [...] È probabile che il tipo in questione non ti caghi di striscio [p. 138].

fu alla lezione di fisica sui vettori che mi resi conto che vomitare una bistecca così cara non era una cosa ben fatta. Anzi, era proprio da coglioni. (Scego 2008, 19)

In alcuni casi l'oralità è simulata anche da una grafia che ne riproduce gli effetti; ad esempio il raddoppiamento fono-sintattico viene reso graficamente con la consonante geminata: "Sennò ti attacchi e cerchi di entrare

in un pantalone da anoressica” (Scego 2008a, 227) (si noti anche il verbo *attaccarsi*, soluzione colloquiale per ‘arrangiarsi’); “Vabbè lo so, non vale, il somalo ha molte parole arabe, ma cavolo, servirà pur a qualcosa ’sto somalo, no?” (Scego 2008b, 18) (oltre alla geminata per rendere il raddoppiamento fono-sintattico in *vabbè*, oltretutto troncato, si noti l’interiezione colloquiale *cavolo*, e l’aferesi nel dimostrativo *’sto*).

In un caso la grafia della parola pare riprodurre un fenomeno di etimologia popolare:

Forse a quelle pareti bianche la materia celebrale e il sangue del fascista potevano anche tornare utili. (Scego 2008a, 315)

In questo caso *celebrale* in luogo di *cerebrale* potrebbe essere anche una svista scappata ai revisori, poiché non sembra comparire in un contesto in cui la voce narrante stia operando una significativa simulazione dell’oralità.

Infine, compaiono frequenti modi di dire tipici della colloquialità italiana, tra cui valgono come esempio “Insomma, la solita ministra!”, “E poi il patatrac!” (Scego 2005b, 2-5).

Anche la morfologia, in alcune occorrenze, mostra cadute verso livelli sub-standard della lingua, a simulare l’oralità della voce narrante: “E mi toccherà rosicare, perché a me i pantaloni da anoressica non mi piacciono” (Scego 2008a, 19) (si noti anche il verbo *rosicare*, di ascendenza dialettale romana).

3.2. Italiano e somalo

La coesistenza, l’alternanza tra lingua italiana e somala è il tratto più caratteristico della narrativa di Igiaba Scego, e diventa l’elemento essenziale a caratterizzare la sua *dismatria* linguistica, l’incrocio tra lingue ed identità. Si incontrano molti termini somali, alcuni tradotti in italiano, la maggior parte non tradotti. L’alternanza tra somalo e italiano avviene sia nel corso della narrazione, sia all’interno dei dialoghi tra personaggi.

Ad un primo livello si trovano parole somale ad indicare referenti della vita quotidiana, come piatti tipici, usanze, feste, vestiti tipici, ecc.:

Nura con il suo fare ilare aveva annunciato *Maanta dooro macaan*, oggi un buon pollo [Scego 2012, 14]. [...] ragazzi in *futa*³ [p. 49]. [...] era una donna

³ Non tradotto nel romanzo, è l’abito tradizionale bianco.

saacad, mica una qualsiasi⁴ [p. 68]. [...] ogni volta che c'era una festa in casa, a Mogadiscio, una di quelle che la popolazione chiama di solito *zap* [p. 135]. [...] Riso, fegato con cipolle, rognoni al prezzemolo, *sambusi*, *gallamuddo*⁵. [...] nessuno osava mangiare il *buruurr*, il sedere della pecora testa nera. [...] ascoltando mamma sentivo l'effluvio paradisiaco di incenso e *unsi*⁶ [p. 154].

Faceva *sambusi* buonissimi [Scego 2008a, 106]. [...] si sedette su un *gember*⁷ [p. 112]. [...] la bocca piena di *chapati shawarma*, di carne e pezzetti sparsi di cipolla [p. 269]. [...] vestito corto e sottogonna lunga, che il popolo chiamava *carambawi* [p. 295].

Parole somale compaiono anche per denotare tratti della cultura, del costume morale proprio dello stato africano, in genere per sottolinearne la peculiarità, o addirittura la profonda ed inconciliabile alterità rispetto ai costumi e la morale occidentale, con cui risulta impossibile la convivenza:

le *ajuza*, le vecchie comari, [...] dicono che è *iblis* in persona a mormorare parole sbagliate all'orecchio destro del *muezzin*⁸. [...] satana, *iblis*, *waswasa*. (Scego 2012, 25)

Quelle cose da *gaal*, da infedeli [Scego 2008a, 56]. [...] Non dire *eeb*, non dire quella parola lì ti prego, non dirmi solo *vergogna* [p. 101]. [...] lei aveva scordato di farle il regalo. I compleanni, cose da *gaal* [p. 147]. [...] ma in Somalia non si usava, nessuno ti toccava tanto. *Eeb*, vergogna [p. 156]. [...] la ragazza aveva affrontato un *ginn*⁹ con il rosario [...]. Il *ginn* la voleva disonorare [...] e lei si era difesa. A colpi di *Acuudu billahi mina sheydani rajini*, vade retro Satana. Quello era un *ginn* cattivissimo, libidinoso e senza scrupoli [...], un *ginn* veramente sadico. [...] Anche gli italiani portano là le loro *sbermutte*. [...] Ma lei non è una *sbermutta*, anche se [...]. Niente! Non è una puttana. Punto e basta. [...] Basta con questi *gaal*, non voglio più saperne di questa congrega di latte pupattola. [...] ogni tanto anche il seno nudo saltava dalla cucitura e che vergogna, che *eeb*, quando nei paraggi passava un ragazzo canzonandole [p. 227].

Non le piaceva quando Nura chiamava il suo uomo *gaal*, rafforzando con durezza quella *g* iniziale. Quando Nura diceva *gaal*, infedele cioè, a Fatou pulsava la vena della tempia destra. In quella parola notava disapprovazione,

⁴ Non tradotto, è una tribù gloriosa somala.

⁵ Non tradotti, sono fagottini ripieni di carne macinata e pasta fatta con acqua e farina.

⁶ Non tradotto, misto di incenso ed altri aromi.

⁷ Non tradotto, sgabello.

⁸ *Iblis* è il nome arabo del maligno, del diavolo; *muezzin* è l'addetto a richiamare la comunità dal minareto per la preghiera quotidiana.

⁹ Spirito maligno.

pressapochismo, molta ignoranza [Scego 2008b, 9]. [...] Ed ecco apparire in lontananza i *djeli*, menestrelli del deserto che i francesi in un attimo avevano ribattezzato griot [...]. Aprono la bocca ed escono ombre, animali feroci, paesaggi. I *djeli* raccontano la nostra vita e la nostra morte. In Africa il *djeli* è la memoria, è un documento, un’eco, un’immagine, una prova, la storia che il bianco voleva far seppellire [p. 20].

Spesso in tali occorrenze si nota come il modo di vivere, la cultura, dello stato somalo, influenzati dalla religione islamica, siano di ostacolo alla piena comprensione e all’integrazione con gli occidentali; ciò è rappresentato in particolare dal copioso utilizzo della parola *gaal* (infedele, non dedito a seguire la legge coranica), con cui, in modo spregiativo, si identificano i ‘bianchi’ europei, quasi sempre italiani, e con cui si definiscono, come immorali, comportamenti come festeggiare i compleanni o toccare qualcuno mentre ci si rivolge a lui (in quel caso si prova *eeb*, vergogna). Ma, nell’ultima occorrenza proposta, il *djeli*, menestrello e cantore di storie, diventa il simbolo della cultura somala, e più in generale africana. Una cultura orale, popolare, che l’occupante europeo (e italiano) ha tentato di sopprimere con la sua cultura, quella scritta, dei ‘documenti’; una memoria storica, un immaginario collettivo fatto di animali feroci, paesaggi, ecc., che rischia di scomparire insieme all’identità dei *dismatriati*.

Parole somale, infine, compaiono, in modo ancora più significativo, ad evidenziare un ricordo del passato, sepolto nella memoria, che viene risvegliato con l’antica lingua madre della famiglia della protagonista. Insieme ai ricordi e ai sentimenti, emerge l’identità e, con essa, la percezione di trovarsi ‘altrove’.

Si è già citata la frase somala con cui la madre dell’autrice introduceva le favole “*Sheeko sheeko sheeko xariir*. Storia storia o storia di seta”, oppure le parole, tutte sinonimi di ‘disastro’ che ricordavano l’uccisione dello zio di Igiaba Scego: “*Hoog, balaayo, musiibo, kasaro, qalalaas*”. Altrove si trova:

[la madre] la sentivo borbottare una serie di impropri verso *dburwaa*, la iena: *balaayo kugu dbacday, toofar [...] tonfa dhalay, Aababa was! Wacal! Wacal dhalay!* Una cantilena che all’inizio non capivo, ma che poi iniziai a ripetere anch’io. Mamma odiava *dburwaa* perché si mangiava il bestiame, rubava i neonati e rendeva la vita dei nomadi ancora più difficile [Scego 2012, 64]. [...] il motivo vero era legato a *laba dhagax*. Questo era il nome della sua [della madre, *nda*] casa e del terreno dove era costruita. Letteralmente in somalo *laba dhagax* significa “due pietre” [p. 142].

una madre, di nome Bushra, piange la morte di suo figlio, Majid: “*Ya hubbi*, amore mio, dove sei? *Soo noqo adigo nabad ah*, torna sano e salvo”. (Scego 2008a, 379)

Come si vede, qui il somalo diventa la lingua dell'intimità della madre, dei sentimenti ancestrali incancellabili (la paura della morte, il rimpianto e la nostalgia della casa, la paura degli animali feroci nel deserto); qui, priva di ogni sovrastruttura politica, storica, popolare e culturale, la lingua è vera 'madre' e caratterizza l'identità profonda di Igiaba Scego, sovrapponendosi alla nuova madre, l'italiano, che, sostituitasi alla prima, non le permette, ad esempio, di comprendere la serie di impropri che vengono attribuiti alla iena. In questi casi la *dismatria* linguistica è tanto più profonda quanto più lacerante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambroso, Serena. 2008. "Innovative Aspects in the Teaching of Italian at the Somali National University". In Puglielli 2008, 136-147.
- Benussi, Cristina, e Gabriella Cartago. 2009. "Scritture multiethniche". In *Scrittori stranieri in lingua italiana dal 500 a oggi*, a cura di Furio Brugnolo, 395-420. Padova: Unipress.
- Brugnolo, Furio. 2011. "Scrittori stranieri in lingua italiana ieri e oggi". In *L'italiano degli altri*, a cura Nicoletta Maraschio, Domenica De Martino, e Giulia Stanchino, 323-328. Firenze: Accademia della Crusca.
- Frabetti, Anna. 2011. "L'italiano degli altri sempre più nostro". In *L'italiano degli altri*, a cura Nicoletta Maraschio, Domenica De Martino, e Giulia Stanchino, 93-104. Firenze: Accademia della Crusca.
- Mansur, Omar, and Annarita Puglielli. 1999. *Barashada naxwaha af soomaaliga / A Somali School Grammar*. London: HAAN Associated.
- Morgana, Silvia, e Anna Zaffaroni. 2010. "L'insegnamento dell'italiano L2 a ispanofoni. Aspetti e proposte didattiche". In *Lingue, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, a cura di Maria Vittoria Calvi, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, 191-208. Milano: FrancoAngeli.
- Puglielli, Annarita, a cura di. 2008. *Lessons in Survival: The Language and Culture of Somalia. Thirty Years of Somali Studies*. Torino: L'Harmattan.
- Puglielli, Annarita. 2010. *Dizionario italiano-somalo*. Roma: Carocci.
- Puglielli, Annarita, e Biancamaria Tedeschini, a cura di. 1982. "Ricerche sull'insegnamento dell'italiano in Somalia". In *Studi Somali*, vol. 3. Roma: Ministero degli Affari Esteri, Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo.
- Qader, Sumaya Abdel. 2011. "Quale rapporto con la lingua italiana". In *L'italiano degli altri*, a cura Nicoletta Maraschio, Domenica De Martino, e Giulia Stanchino, 319-320. Firenze: Accademia della Crusca.
- Scego, Igiaba. 2005a. "Dismatria". In *Pecore nere. Racconti*, a cura di Flavia Capitani e Emanuele Coen. Bari: Laterza.

- Scego, Igiaba. 2005b. “Salsicce”. In *Pecore nere. Racconti*, a cura di Flavia Capitani e Emanuele Coen. Bari: Laterza.
- Scego, Igiaba. 2008a. *Oltre Babilonia*. Roma: Donzelli.
- Scego, Igiaba. 2008b. “Identità”. In *Amori bicolori. Racconti*, a cura di Flavia Capitani e Emanuele Coen. Bari: Laterza.
- Scego, Igiaba. 2012. *La mia casa è dove sono*. Torino: Loescher.

Migrare a Cagliari: spazi linguistici e marche territoriali nel centro storico

Silvia Aru - Marcello Tanca *

doi: 10.7359/700-2014-arus

silviaaru@unica.it

mtanca@unica.it

1. INTRODUZIONE

[P]reziosa appare una strategia di conoscenza, come quella geografica, che oltre a chiedersi ‘quando?’, è abituata a interrogarsi sul ‘dove?’. Nel caso dei beni culturali, questo interrogativo non si pone nei termini di una semplice localizzazione dei fenomeni indagati. La natura di questi particolari oggetti è tale che essi non sono collocati in un ‘luogo’. Essi, piuttosto, generano il paesaggio e rendono riconoscibili i luoghi in cui sono situati. Funzionano come punti di origine dello spazio geografico e come *marche di identità territoriale*. (Guarrasi 1996, 12; corsivo nostro)

La geografia, guardando al dove, non si pone come disciplina di mera localizzazione degli oggetti e dei fenomeni nello spazio. Partendo dal dove, si spinge infatti subito verso i ‘perché?’ e gli ‘in che modo?’ della loro presenza, interrogandosi, in via non secondaria, sul ruolo da essi giocato nella creazione di specifiche territorialità (Vecchio 2011). Scienza della complessità, dunque, più che della sintesi, la geografia è una disciplina che indaga le proprietà sostanziali dei fenomeni nelle loro connessioni multi-scalari. E getta questo tipo di sguardo anche sui fenomeni linguistici: li analizza ponendoli al centro di dinamiche socio-territoriali più ampie che motivano il dato distributivo e il suo cambiamento nel tempo (Aru 2011a e 2011b). La disciplina – pur non avendo sviluppato in ambito nazionale un interesse verso le lingue paragonabile a quello mostrato da altre disci-

* Università degli Studi di Cagliari.

plines ‘consorelle’¹ (es. la sociologia e l’antropologia)² – grazie ai suoi strumenti d’analisi può infatti concorrere a incrementare la loro conoscenza; così come una maggiore attenzione alle lingue può suggerire scenari di analisi nuovi e stimolanti per la più ampia analisi territoriale³.

Sono molteplici i modi in cui si può guardare, da un punto di vista geografico, agli spazi linguistici. In via introduttiva abbiamo deciso di prendere a prestito il concetto di ‘marca territoriale’ elaborato in riferimento ai beni culturali (Caldo e Guarrasi 1994). Le marche territoriali sono emergenze che connotano il paesaggio, tanto quello rurale che quello urbano; esse possono essere emergenze fisiche, ma anche simboliche e relazionali.

Tra i fattori forse meno materiali, ma sicuramente tra i più pregnanti in termini simbolici e relazionali, vi è proprio la lingua. L’idea di marca territoriale ci può aiutare a comprendere alcuni importanti cambiamenti del paesaggio materiale e ‘sonoro’ dell’ambito urbano conseguenti all’arrivo dei migranti, oggetto della nostra analisi. Una nuova frontiera d’indagine, in un mondo sempre più mobile, è legata infatti alla presenza migratoria, con particolare riguardo all’ambito urbano, contesto che rappresenta per la popolazione migrante, in Italia come all’estero, il luogo privilegiato di residenza e di lavoro. I migranti, e le lingue di cui sono portatori, concorrono infatti a creare importanti cambiamenti territoriali che si ripercuotono sui nuovi volti delle città e dei loro quartieri, sulle loro identità sociali, sulle dinamiche che in essi hanno luogo, sui molteplici spazi linguistici che le attraversano. Aree di residenza, aree di commercio, aree di vita diventano varchi attraverso cui si manifesta tale presenza e in cui viene negoziata – integrandosi, dialogando o confliggendo – l’azione territoriale di differenti attori sociali.

Seguendo tale percorso concettuale, il saggio desidera presentare alcuni dati relativi all’emergere e al sedimentarsi di nuovi spazi linguistici nella città di Cagliari. Prima di affrontare i quesiti sul dove e sul come agiscono queste ‘lingue migranti’ nel contesto scelto, risulta utile ricordare, senza pretese di esaustività, alcuni studi geografici che hanno ragionato in maniera fruttuosa sulle complesse relazioni tra territori e fenomeni linguistici.

¹ Come ci ricorda la Russo Krauss (2010).

² Pur avendo prodotto, nel tempo, opere di grande rilievo scientifico: cf. Raffestin 1981; Breton 1984; Barbina 1993.

³ Come mostra, tra gli altri, il numero di *Limes* (rivista italiana di geopolitica) del 2010 dal titolo: *Lingua è potere*.

2. SPAZI LINGUISTICI E MARCHE TERRITORIALI: GEOGRAFIE DELLE LINGUE

Mounin, facendo sua la formula secondo cui “una lingua è un prisma attraverso il quale i fruitori sono condannati a vedere il mondo; la nostra visione del mondo è dunque determinata, addirittura predeterminata, dalla lingua che parliamo”, ricorda che questa concezione secondo cui “ogni lingua riflette ed è veicolo di una *Weltanschauung*” risale, attraverso Whorf (1897-1941) e de Saussure (1857-1913) a Guglielmo von Humboldt (1767-1835), fratello di quell’Alessandro (1769-1859) iniziatore della geografia moderna. (Breton 1984, 35)

La cultura di ogni gruppo umano viene elaborata a partire dallo scambio di idee e opinioni reso possibile dalla condivisa forma di espressione (Barbina 1993); ma questa affermazione non basta. Mediattrice e strumento del rapporto tra uomo e ambiente, la lingua scrive il mondo. Essa è, letteralmente, geo-grafia. Anche la nostra stessa visione del mondo e, aggiungiamo, la possibilità di agire in esso, sono infatti rese possibili e strutturate dalla lingua. Queste complesse considerazioni teoriche – che meriterebbero, da sole, una sede di trattazione specifica – ci permettono di sottolineare l’estrema importanza che l’universo linguistico possiede per chi si occupa dell’universo territoriale. A fronte di questa importanza, le opere d’ambito geografico dedicate allo studio dei fatti linguistici sono un numero relativamente esiguo (Breton 1984; Barbina 1993; Palagiano 2009; Russo Krauss 2010 e 2011; Aru 2011).

Guardando oltre i testi espressamente rivolti alla geografia delle lingue, altre elaborazioni teoriche appaiono utili per comprendere quale terreno di analisi proficuo e complesso risulti dalla relazione tra dinamiche territoriali e dinamiche linguistiche. Desideriamo ricordare qui brevemente tre apporti fondamentali: quello sviluppato da Turco nell’ambito della sua *Teoria della complessità* (1988 e 2010); quello di Raffestin e della sua analisi della *Geografia del potere* (1981 e 2001) e, infine, la *Teoria dello spazio* vissuto così come elaborata da Frémont (1978), Gavinelli (2007) e ripresa dal linguista Krefeld (2008).

Per Angelo Turco il territorio è un artefatto sociale, frutto dell’azione e della volontà dell’uomo che si è esplicita in uno spazio. Il processo di creazione del territorio (la *territorializzazione*) avviene attraverso tre forme di controllo sulla superficie terrestre: quello simbolico (produzione del territorio), quello materiale (uso di territorio) e, infine, quello organizzativo (attivazione, sviluppo, cessazione di relazioni sociali attraverso il territorio). L’atto principale del controllo simbolico è la denominazione, del controllo materiale la reificazione e di quello organizzativo la strutturazione. Senza

addentrarci nei meandri della teoria di Turco – non a caso definita ‘della complessità’ – è qui interessante far emergere che l’atto primigenio attraverso cui avviene il processo di territorializzazione è la denominazione. Essa risulta un’appropriazione intellettuale del territorio, attraverso la quale uno spazio (un fiume, una montagna, una collina, uno spiazzo, ecc.) viene riconosciuto e distinto dalla totalità indifferenziata che lo circonda e inizia ad esistere come elemento singolo riconoscibile e dotato di particolari attributi.

La base di questo controllo è e resta di tipo linguistico, con articolazioni che investono il dominio semantico, quello sintattico e quello pragmatico. [...] [L]a simbolica della parola resta decisiva nel plasmare una simbolica del territorio e possiamo dire che non solo quest’ultima si costituisce linguisticamente, ma ogni processo configurativo della territorialità si collega a una qualche fermentazione del linguaggio, ancorandosi a modelli discorsivi o narrativi. (Turco 2010, 55)

La territorialità per Claude Raffestin è invece un sistema complesso di relazioni che lega gli individui e i gruppi sociali con il territorio e con gli altri individui e gruppi sociali, attraverso alcuni strumenti di mediazione (tecniche, rappresentazione, ecc.). La lingua, all’interno di questa mediazione, svolge un ruolo centrale. È un indice che ci offre la possibilità di analizzare dinamiche sociali più ampie ed è, essa stessa, “una posta in gioco” (Raffestin 1981, 108) inevitabilmente al centro di relazioni segnate dal potere (Aru 2005). Nella prospettiva sposata da Raffestin, una stretta corrispondenza viene infatti stabilita tra il potere di una lingua e quello del gruppo che la parla (e del territorio nel quale viene parlata): “Il gruppo dominante che impone il proprio modo di produzione, impone anche il suo linguaggio, poiché anche il linguaggio è lavoro” (Raffestin 1981, 109)⁴. Al plusvalore economico si aggiunge dunque un plusvalore linguistico (la lingua scelta verrà utilizzata in un areale più vasto e da un numero crescente di parlanti). L’alienazione che deriva dalla contrazione di una lingua a vantaggio di un’altra è dunque duplice e riguarda sia il piano culturale che quello economico. In questo quadro teorico, ad esempio, la scomparsa di una lingua si può leggere come conseguenza di ineguaglianze nate nell’economico, nel politico, nel sociale e nel culturale (Raffestin 1981). Avviene infatti una sostituzione, più o meno repentina, dei modelli sociali e culturali del contesto periferico. Non esistono dunque per Raffestin dei conflitti linguistici in senso stretto, “ma conflitti più profondi che nascono nella riproduzione sociale, ma che si esprimono eventualmente sotto forma lin-

⁴ Prospettiva simile a quella adottata dallo studioso italiano Rossi-Landi nella nota opera *Il linguaggio come lavoro e come mercato* del 1973.

guistica” (Raffestin 1981, 110). Naturalmente non sono in causa le lingue in quanto tali, ma le relazioni asimmetriche e di potere tra territori. Esiste dunque un forte legame tra i cambiamenti del rapporto uomo-ambiente (momenti della territorialità) e i mutamenti linguistici. Raffestin propone a questo proposito un’interessante interfaccia lingua-territorio che si esplica in una tetratopica e una tetraglossia in corrispondenza (Raffestin 2001):

- Linguaggio vernacolare - territorio del quotidiano.
- Linguaggio veicolare - territorio degli scambi.
- Linguaggio referenziale - territorio di riferimento.
- Linguaggio mitico - territorio sacro.

Il linguaggio vernacolare è legato al locale, assume principalmente la funzione di comunione che sovrasta il solo fine comunicativo; a livello territoriale corrisponde a uno spazio circoscritto, allo spazio del quotidiano, quello di una “territorialità immediata” (Raffestin 2001, 6). Il linguaggio veicolare, regionale o nazionale, è quello imparato per necessità; in esso la funzione comunicativa è preponderante rispetto alla funzione di comunione, che nella maggioranza dei casi non sussiste. Coincide con esso un territorio degli scambi, in costante rifacimento e in perpetuo mutamento in base alle relazioni che si instaurano tra le varie scale territoriali. Il linguaggio referenziale, legato alle tradizioni culturali (siano esse orali o scritte), è quello che attraverso un richiamo sistematico alle opere del passato assicura una continuità dei valori culturali del territorio di riferimento. Il linguaggio mitico rimanda principalmente ai testi sacri (Bibbia, Corano, ecc.), ma non solo; ad esso si affianca un territorio sacro, termine che bene si attaglia, ad esempio, alla nazione e allo Stato, dopo il processo di sacralizzazione territoriale avviatosi a partire dall’Ottocento. Una sola lingua può possedere tutte le quattro funzioni, ma raramente ciò accade. Utilizzando lo schema per calarlo all’interno dei processi di cambiamento territoriali e linguistici si può notare infatti un’interessante interazione tra i due aspetti dell’interfaccia lingua-territorio. L’autore utilizza ad esempio tale modello per spiegare l’imposizione del modello urbano alla campagna. Nel periodo di trasformazione, la lingua locale, che nel passato assumeva la duplice funzione comunicativa e di comunione, vede progressivamente ridurre il proprio spazio di utilizzo che tende sempre più a coincidere col territorio del quotidiano, della famiglia, dell’“intimità” a favore delle lingue che, grazie alla nuova modalità di produzione, assumeranno il ruolo di lingue veicolari. L’azione di queste ultime si esplicherà nell’areale che coinciderà col territorio degli scambi: “ogni perdita di diversità si traduce anche in una perdita di autonomia” (Raffestin 1981, 126).

Lo ‘spazio vissuto’, così come concettualizzato da Armand Frémont (1978 e 2007), rappresenta gli spazi attraverso il filtro dei comportamenti sociali. Anche all’interno di questo quadro teorico, lo spazio non rimanda a una realtà astratta e euclidea, ma – in questo caso – al vissuto degli attori sociali. Le azioni degli uomini sul territorio sono infatti, in quest’ottica, fortemente legate alle percezioni e rappresentazioni che dello spazio hanno i singoli individui.

Thomas Krefeld, in ambito di varietistica linguistica, afferma la necessità di una nuova e crescente attenzione al dato territoriale e, per primo nel suo settore, utilizza il concetto di ‘spazio vissuto’ elaborato da Frémont. Il linguista tedesco si serve dell’approccio geografico per determinare lo spazio della percezione in cui è immerso il parlante, e in particolar modo il migrante. Egli afferma che, accanto alle competenze di base (*speaker’s originality*) e alle reti di utilizzo della lingua (*network orality*), la terza dimensione dello spazio comunicativo di un parlante sono la territorialità e l’arealità (*territoriality and areality*). Questi ultimi due aspetti, di nostro interesse, sono legati alla presenza nell’area di residenza di differenti varietà linguistiche e alle politiche territoriali svolte nei diversi contesti analizzati (sia da un punto di vista macro, ad es. la tutela dei migranti e/o delle lingue; sia in termini micro, ad es. l’accesso a corsi di lingua straniera). Le tre dimensioni individuate da Krefeld sulla scorta della teorizzazione di Frémont ci aiutano a comprendere quanto sia poco fruttuoso pensare che le lingue si possano localizzare una volta per tutte in uno spazio cartesiano di tipo statico. Competenze differenti di uno stesso parlante, da un lato, e più lingue che condividono una stessa arealità, dall’altro, mettono in crisi la possibilità di definire una volta per tutte la mappa di un territorio linguistico e le sue isoglosse⁵.

Come emerge dai tre lavori qui citati, la geografia non analizza le dinamiche interne alla lingua (morfologia, sintassi, fonetica, grammatica, ecc.). Guardare agli aspetti linguistici e porli in relazione biunivoca con dinamiche socio-territoriali più ampie permette di svelare e indagare elementi della territorialità strutturali e spesso trascurati. Ed è quello che desideriamo affrontare e svelare ora, transcendendo il piano teorico, per entrare nel cuore del tema e della città di Cagliari: gli spazi linguistici dei migranti nel centro storico.

⁵ Una delle difficoltà che si riscontrano nel cartografare il dato linguistico è infatti legata alla multidimensionalità dello spazio che esso disegna. Qualcuno, anche in ambito linguistico, ha parlato di un vero e proprio “accanimento isoglotico” (Lőrinczi 2001, 98) per riferirsi, criticamente, all’uso spesso poco problematizzato della carta geografica come specchio fedele delle dinamiche linguistiche.

3. MARCHE TERRITORIALI NEL CENTRO STORICO TRA INTERCULTURA E MULTICULTURALISMO

Le principali tendenze macrosociali a carattere transnazionale e translocale assumono un 'colore locale' nel momento stesso in cui entrano in contatto con le specificità dei sistemi socio-territoriali. In questo modo danno vita a dei veri e propri spazi linguistici e a 'marche territoriali' che, per essere adeguatamente studiate, richiedono di essere osservate ad una scala ridotta, microfisica. La città rappresenta da questo punto di vista un laboratorio linguistico a cielo aperto, in cui le differenze culturali, comprese quelle legate alla lingua dei parlanti, si danno con la massima prossimità spaziale (Young 1990; Loda 2011), producendo risultati la cui metrica discontinua e flessibile smentisce i principi su cui si basa la logica cartografica e che permeano la stessa costruzione linguistica dello spazio pubblico. Quest'ultimo non va inteso come un inerte supporto di pratiche sociali e territorializzanti, né come un manufatto fisico-materiale, bensì come 'l'ambito relazionale' – in perenne divenire – di esplicitazione e costruzione delle pratiche linguistiche.

È proprio Cagliari, capoluogo regionale e principale centro urbano dell'isola, a rappresentare, con la sua provincia, l'area della Sardegna che, in relazione agli abitanti, registra la maggiore presenza di stranieri (Tab. 1).

*Tabella 1. – Popolazione residente e stranieri residenti in Sardegna per provincia.
Fonte: Caritas - Fondazione Migrantes 2011.*

PROVINCIA	TOTALE DELLA POPOLAZIONE RESIDENTE	RESIDENTI STRANIERI	%
Cagliari	563.180	12.510	2,2
Carbonia-Iglesias	129.840	1381	1,1
Medio Campidano	102.409	877	0,9
Nuoro	160.677	3210	2,0
Ogliastra	57.965	885	1,5
Olbia Tempio	157.859	10.197	6,5
Oristano	166.244	2244	1,3
Sassari	337.237	6549	1,9

Restringendo ulteriormente il campo di osservazione per circoscrivere la nostra analisi alla scala urbana, prenderemo in esame i quattro quartieri che compongono il centro storico del capoluogo sardo (Castello, Marina, Villanova e Stampace), i cui palazzi, spesso umidi, poco luminosi e di non rilevante pregio architettonico, attraggono coloro che, come molti immigrati extracomunitari, non possono permettersi di pagare affitti troppo esosi.

Iniziamo dunque con alcune considerazioni relative alla popolazione residente confrontando il dato attuale con quello del 2002, in riferimento al singolo quartiere e alla città nel suo insieme (*Tab. 2*).

Anche a Cagliari, in maniera analoga con quanto verificatosi in altre città italiane, la popolazione un tempo residente nell'area urbana storica si è progressivamente spostata in quella periurbana. Un dato interessante è che, a differenza di quanto accaduto in altre realtà urbane (l'Esquilino a Roma, via Paolo Sarpi a Milano, Porta Palazzo a Torino, ecc.), nel capoluogo isolano non si sono verificati processi di zonizzazione della popolazione immigrata etnicamente connotati. Al contrario, la popolazione straniera residente – passata dal 2002 al 2010 da 1981 a 5929 unità – che non si è spostata nell'area periurbana, risulta distribuita in maniera più o meno equilibrata nei diversi quartieri della città (*Tab. 3*). Concentriamoci in particolare sul dato relativo al centro storico: nel 2002 esso ospitava 829 stranieri residenti (il 42% del totale); dieci anni dopo, questa cifra, accresciuta di oltre mille unità, copre il 32% degli stranieri residenti.

*Tabella 2. – Popolazione residente nei quartieri storici di Cagliari.
Fonte: Comune di Cagliari 2011.*

QUARTIERE	2002	2011	DIFFERENZIALE
Castello	1640	1471	-169
Villanova	6072	5988	-84
Marina	2571	2615	+44
Stampace	6923	6643	-280
TOTALE	17.206	16.717	-489
Cagliari	165.405	156.289	-9116

*Tabella 3. – Popolazione straniera residente nei quartieri storici di Cagliari.
Fonte: Comune di Cagliari 2011.*

QUARTIERE	2002	2011	DIFFERENZIALE
Castello	23	76	+53
Villanova	281	744	+463
Marina	204	402	+198
Stampace	321	657	+336
TOTALE	829	1879	+1050
Cagliari	1981	5929	+3948

Da un confronto fra le *Tablelle 2 e 3* è interessante notare peraltro che nel 2011 (a) il 31% dei residenti stranieri di Cagliari vive in uno dei quartieri storici della città; e che (b) la Marina è l'unico, dei quartieri del centro storico, che non solo tra il 2002 e il 2011 vede aumentare la propria popolazione residente (con +44 residenti), ma anche l'unico dei quattro nel quale questo incremento è dovuto ai suoi residenti stranieri (402, più 198 residenti stranieri rispetto al 2002). Senza ciò anche questo quartiere registrerebbe un calo demografico (tutti gli altri, pur registrando un incremento della presenza immigrata, complessivamente vedono diminuire i residenti).

Da questo dato possiamo poi calcolare l'incidenza della popolazione straniera, per nazionalità, sul totale dei residenti. Anche se, come anticipato, non sono riscontrabili casi di vera e propria concentrazione spaziale di alcune comunità, innegabilmente alcune di esse tendono a 'preferire', per svariate ragioni, un quartiere in luogo di un altro, disegnando una geografia culturale e linguistica che si sovrappone a quella dello spazio urbano. Vediamo le otto cittadinanze più presenti nel centro storico, ricordando come esse diano vita, nelle pratiche quotidiane, a interessanti fenomeni di copresenza e *mixité* caratterizzati da una sostanziale eterogeneità della comunità dei parlanti (*Tab. 4*).

Tra Marina, Castello, Stampace e Villanova è dunque concentrato il 95,2% dei bengalesi, il 79% dei pakistani e il 57,4% degli indiani residenti a Cagliari; più precisamente, gli immigrati provenienti dal Sudest asiatico (filippini e bengalesi) sembrano concentrarsi a Villanova, laddove la comunità senegalese registra il maggior numero di presenze a Stampace mentre un quarto dei cinesi di Cagliari risiede, in forme più o meno concentrate, nel centro storico. Notevole anche la presenza africana: il 48,4%

dei senegalesi ci ricorda la forte presenza di questa comunità nell'isola (la Sardegna è infatti al sesto posto, subito dopo Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto, Toscana e Piemonte per presenza di immigrati provenienti dal Senegal).

Tabella 4. – Incidenza della popolazione straniera residente nei quartieri storici sul totale della città di Cagliari: prime otto cittadinanze.

Fonte: Comune di Cagliari 2011.

QUARTIERE	FILIPPINE	UCRAINA	ROMANIA	CINA	SENEGAL	BANGLADESH	PAKISTAN	INDIA	ALTRI
Castello	4	5	18	1	8	7			33
Villanova	341	35	16	15	51	152	11	59	64
Marina	55	5	25	31	82	58	78	6	62
Stampace	105	45	35	145	134	21	51	20	101
TOTALE	505	90	94	192	275	238	140	85	260
Cagliari	1306	774	672	595	568	250	177	148	1439
%	38,6	11,6	13,9	32,2	48,4	95,2	79,0	57,4	18,0

Abbiamo dunque a che fare con uno scenario plurale nel quale convivono e in cui si radunano lingue di diversa provenienza geografica, come diverse sono, del resto, le biografie, gli orizzonti culturali e i sistemi simbolici di riferimento dei parlanti: il filippino e l'urdu, il romeno e l'ucraino, il cinese e il francese dei senegalesi... il risultato è una polifonia vivace e mutevole che rende estremamente eterogeneo il paesaggio linguistico e sonoro dei quartieri frequentati dagli immigrati, e di cui appare praticamente impossibile effettuare una mappatura che ne riconduca l'instabile varietà alla fissità e alla regolarità della geometria euclidea.

Concentrandosi nei quartieri storici di Cagliari, in prossimità del centro urbano e delle sue arterie commerciali (Marina, adiacente al porto; il Corso Vittorio Emanuele in Stampace, ecc.) gli immigrati – aiutati in questo da un diffuso invecchiamento e calo della popolazione residente e dalle mutazioni cui è andato incontro il commercio cittadino, con l'insorgere dei centri commerciali in aree un tempo periferiche – assumono a tutti gli effetti il ruolo di attori nelle dinamiche di riqualificazione degli spazi urbani:

Gli immigrati rimodellano gli spazi economici che, come quelli residenziali, si sono svuotati, caratterizzandoli e vivacizzandoli con le molteplici attività svolte, ritagliandosi nicchie particolari e inserendosi in attività liberate dai

locali. Nei quartieri storici si sono moltiplicate le attività commerciali gestite dagli immigrati che si sono sostituiti ai commercianti siciliani e napoletani che fino a qualche anno fa centralizzavano il piccolo commercio di Marina e Stampace: negozi dove si possono trovare oggetti artigianali di vario genere provenienti dai Paesi di origine degli immigranti, dal Sud-Est Asiatico all'Africa maghrebina e subsahariana, dai tappeti marocchini a quelli indiani; negozi di spezie che impregnano le vie di mille odori e dove si possono gustare e comprare spezie e specialità gastronomiche; ristoranti multietnici, da quelli cinesi a quelli africani. (Leone 2003, 209)

La nostra analisi degli spazi linguistici e delle marche territoriali – cioè dell'insieme delle icone, delle tracce, dei segni e dei simboli materiali e identitari che rendono riconoscibile un luogo (Guarrasi 1996, 12) – non può non soffermarsi su alcune modalità di "territorializzazione semantica" (Papotti 2001, 314), ossia su quelle forme di territorializzazione che coinvolge i luoghi caratterizzati da un'alta densità di segni etnici che rendono visibile il radicamento della comunità straniera dando forma al paesaggio linguistico delle insegne degli esercizi commerciali. La territorializzazione rende possibile, in questi casi, l'appropriazione e la ri-creazione linguistica dello spazio urbano e dei servizi che esso offre: la città smette qui di 'significare' semplicemente come un insieme di edifici, per assumere l'aspetto di un organismo comunicante che può essere assimilato ad un testo, e quindi letto e codificato (Paba 1998; Franceschini 2004) (*Fig. 1*).

I processi urbani di convergenza e differenziazione linguistica non si esauriscono nelle insegne dell'*ethnobusiness*, ma ci portano a ragionare su altri tre contesti in cui si concreta la presenza di spazi linguistici plurimi: i 'luoghi di incontro' (dalle piazze agli ambiti domestici), i 'luoghi di culto' dei vari gruppi migranti e le scuole in cui si svolge l'insegnamento della lingua italiana e/o straniera a favore della stessa popolazione migrante. Esemplicativi del primo caso, i ragazzi bangladeshi e pakistani che praticano il *cricket* la domenica sotto i portici del palazzo del Consiglio Regionale, o le badanti provenienti dall'est europeo che si raccolgono e riuniscono la domenica in piazza Amendola, di fronte al porto (*Figg. 2 e 3*)⁶.

⁶ Si tratta di rumene e ucraine impegnate principalmente nel commercio, nella ristorazione e nei servizi domestici. A proposito del processo di femminizzazione della mobilità e alle sue dinamiche in Sardegna, si rimanda ad Aru 2013.



Figura 1. – Cagliari, esempi di insegne bilingui lungo le vie del centro storico (foto: M. Tanca).



Figura 2. – Cagliari, immigrati per le vie del quartiere Marina (foto: M. Tanca).

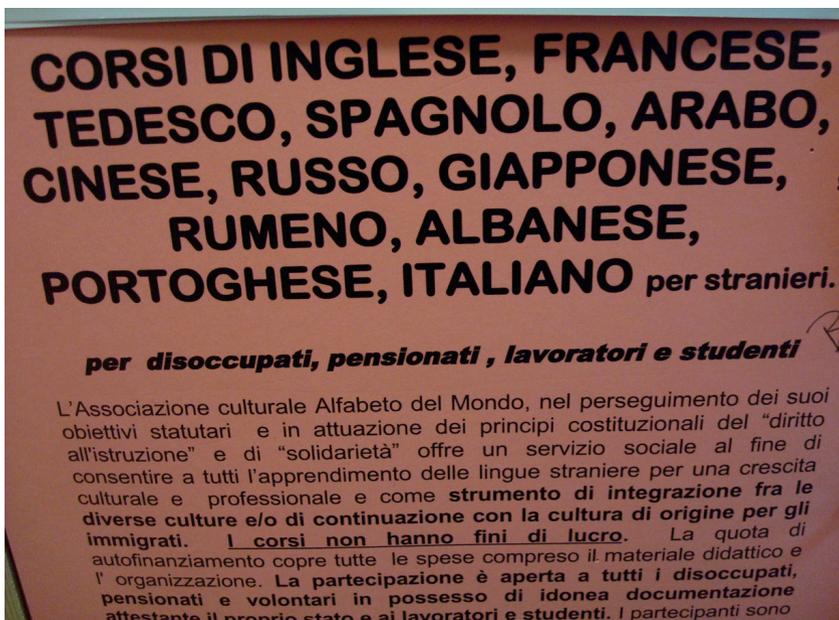


Figura 3. – Una delle numerose iniziative messe in atto dall'associazione culturale Alfabeto del Mondo per il superamento delle barriere linguistiche (foto: M. Tanca).

Sul versante dei luoghi di culto, basti qui ricordare i casi della parrocchia di Sant'Eulalia e della chiesa del Santo Sepolcro, entrambi nella Marina: mentre la prima è frequentata dai giovani filippini, la seconda è divenuta col tempo un luogo di culto non solo per i cattolici ma anche per la comunità cristiano-ortodossa ed è frequentata in larga parte da donne dell'est europeo.

In tutti questi casi lo spazio vissuto appare come uno spazio linguistico disegnato dalle interazioni tra i soggetti parlanti, che si svolgono sotto una triplice veste. Per l'immigrato in veste di *city user*, cioè di colui che usufruisce dello spazio pubblico investendolo di nuovi significati, la lingua è, insieme e nello stesso tempo (1) la lingua materna delle comunicazioni con la comunità di provenienza e i propri connazionali, come avviene, ad es., nel caso di piazza S. Domenico, a Villanova, area pedonale diventata luogo di incontro e socializzazione per la comunità filippina; (2) l'italiano e persino lo *slang* popolare cagliaritano come momento del processo di integrazione nella società di appartenenza e delle transazioni economiche specie nel caso dell'*ethnobusiness* ambulante dei senegalesi e dei marocchini; (3) uno strumento di mediazione con altri immigrati appartenenti a comunità di parlanti diverse da quelle di appartenenza (ad es. l'italiano o l'inglese come medium tra il pakistano e il cinese, ecc.).

Un accenno conclusivo meritano due esperienze di insegnamento linguistico che hanno avuto luogo a Cagliari secondo modalità differenti di integrazione delle comunità. La prima, tenutasi presso l'Istituto Tecnico Commerciale Martini (dal 2001 e poi fino al 2005), era finalizzata all'insegnamento della lingua materna agli alunni cinesi provenienti dalle scuole cittadine, elementari e medie: bambini e ragazzi nati a Cagliari o arrivati in Italia molto piccoli, senza alcuna conoscenza della lingua cinese, se non di alcune parole del dialetto apprese dai genitori. Questi corsi, patrocinati dall'associazione cinese che retribuiva gli insegnanti, non contribuivano ad erodere la distanza linguistica tra la comunità migrante e la società locale (Cadelano e Gentileschi 2007). La seconda, che nasce al contrario sotto il segno dell'intercultura e dall'esigenza di avvicinare comunità migrante e comunità locale con uno scambio di saperi e di competenze linguistiche, ha per protagonista l'associazione Alfabeto del Mondo. Questa Onlus, come si legge sul suo sito⁷, si propone di "promuovere lo studio delle lingue e delle culture di tutto il mondo, compreso l'italiano per gli stranieri". La struttura di Alfabeto del Mondo è a sua volta multietnica e multiculturale, a partire dalla composizione stessa dei suoi soci e inse-

⁷ <http://www.alfabetodelmondo.it>.

gnanti, circa la metà dei quali non è italiana. Questa associazione compie una meritoria attività di mediazione linguistica tra gli *insiders* italofoeni e gli *outsiders* stranieri, tenendo sia dei corsi di italiano per stranieri, con classi miste nelle quali convivono ucraini e filippini, russi e senegalesi, pakistani e cinesi, sia dei corsi di inglese o cinese per italiani.

5. CONCLUSIONI

La riflessione sui processi migratori che interessano la Sardegna deve tenere costantemente conto di un dato che non può essere eluso: fino all'altro ieri, l'isola appariva storicamente più come una terra di emigrazione che di immigrazione. Certo, in parte le cose non sono cambiate, e a differenza di quanto accade nel resto d'Italia, dalla Sardegna, ancora oggi, si originano ampi flussi in uscita, composti prevalentemente da giovani in cerca di occupazione (secondo i più recenti dati Istat, tra i 15 e i 24 anni è disoccupato quasi il 40% e tra i 25 e i 34 oltre il 20% dei sardi) e diretti verso le aree più dinamiche dell'Europa centrale e del nord. A questi flussi si accompagnano inoltre preoccupanti fenomeni demografici, come, ad es., l'invecchiamento della popolazione che qui pare procedere a ritmi più veloci che nel resto d'Italia (mentre tra il 2003 e il 2011 nel dato nazionale l'indice di vecchiaia passava da 131,4% a 144,5%, nello stesso periodo in Sardegna saliva dal 116,1% al 158,6%). I flussi in entrata, se hanno per il momento un'incidenza tutto sommato scarsa, potrebbero tuttavia offrire un apporto significativo al riequilibrio demografico. Appartata rispetto ai percorsi migratori internazionali, l'isola raramente diviene una meta di destinazione finale, apparendo più come una regione di transito verso altre mete (Gentileschi 2007, 16).

Le ragioni della scarsa attrattività della Sardegna andranno cercate, più che nella correlazione acritica e di scarso valore scientifico tra insularità e isolamento (Loi 2006) principalmente nella debolezza del suo tessuto economico, nella scarsa densità di popolazione, nell'insediamento sparso. In tale contesto si assiste ad una contrazione nel tempo delle lingue migranti (a favore di un'integrazione linguistica anche grazie alla scolarizzazione delle seconde generazioni). Con il processo di ampliamento della competenza linguistica in italiano, la lingua migrante si attesta come linguaggio informale legato all'ambito domestico o all'ambito ristretto del gruppo di appartenenza: in particolare, nel processo di alfabetizzazione in lingua italiana, tale idioma erode anche in ambito domestico spazi lin-

guistici prima associabili alla lingua materna. Da questo punto di vista, lo sviluppo dell'offerta di servizi di formazione linguistica e di mediazione interculturale rappresenta sicuramente un'occasione da non perdere per favorire l'inserimento sociale e occupazionale degli immigrati e, come nel corso cinese citato, per tutelare il mantenimento nel tempo – e, aggiungeremo, 'nello spazio' – delle stesse lingue migranti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aru, Silvia. 2005. *'Topos, logos, genos': la crisi della modernità e i 'revival etnici'. Il caso sardo*. Tesi di Laurea specialistica, Università degli Studi di Firenze (a.a. 2004/2005).
- Aru, Silvia. 2011a. *Diaspora italiana a Vancouver. Lingue, territori, appartenenze*. Pisa: Pacini.
- Aru, Silvia. 2001b. "Geografia delle lingue, lingue della geografia: aspetti disciplinari e problematica migratoria". *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia – Università degli Studi di Cagliari* LXV: 193-216.
- Aru, Silvia. 2013. "Il cammino di domestiche e 'badanti'. Mobilità e questioni di genere". *Rime – Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea* 10: 183-212.
- Barbina, Guido. 1993. *La geografia delle lingue. Lingue, etnie e nazioni nel mondo contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Breton, Roland. 1994. *Geografia delle lingue*. Venezia: Marsilio.
- Cadelano, Rosaria, e Maria Luisa Gentileschi. 2007. "L'insegnamento della lingua materna come strumento di politiche migratorie. Esperienze a Cagliari". In *Geografie dell'immigrazione. Stranieri in Sardegna*, a cura di Maria Luisa Gentileschi, 35-49. Bologna: Pàtron.
- Caldo, Costantino, e Vincenzo Guarrasi, a cura di. 1994. *Beni culturali e geografia*. Bologna: Pàtron.
- Caritas - Fondazione Migrantes. 2011. *Dossier Statistico Immigrazione 2011. 21° Rapporto*. Roma: Idos.
- Comune di Cagliari. 2011. *Atlante demografico di Cagliari*. Cagliari: Servizio Sistemi Informativi, Informatici e Telematici.
- Franceschini, Rita. 2004. "Come cogliere il plurilinguismo nel contesto urbano: considerazioni metodologiche". In *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, a cura di Raffaella Bombi e Fabiana Fusco, 257-273. Udine: Forum.
- Frémont, Armand. 1978. *La regione, uno spazio per vivere*. Milano: FrancoAngeli.
- Frémont, Armand. 2007. *Vi piace la geografia?* Roma: Carocci.

- Gavinelli, Dino. 2007. "Premessa all'edizione italiana". In Frémont 2007, 13-26.
- Gentileschi, Maria Luisa. 1994. "Sardegna, terra d'immigrazione nella quale non è facile mettere radici". In *Geografie dell'immigrazione. Stranieri in Sardegna*, a cura di Maria Luisa Gentileschi, 15-33. Bologna: Pàtron.
- Guarrasi, Vincenzo. 1994. "Prefazione". In Caldo e Guarrasi 1994, 9-12.
- Krefeld, Thomas. 2008. "La modellazione dello spazio comunicativo. Al di qua e al di là del territorio nazionale". In *Atti dell'8° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Malta 21-22 febbraio 2008*, a cura di Gaetano Berruto, Joseph Brincat, Sandro Caruana, e Cecilia Adorno, 33-44. Perugia: Guerra.
- Leone, Anna. 2003. "Lo scenario mediterraneo delle migrazioni internazionali: alcune riflessioni sull'immigrazione in Sardegna". *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Cagliari XXXVI*: 175-216.
- Loda, Mirella. 2011. "Introduzione". In *Lo spazio pubblico urbano. Teorie, progetti e pratiche in un confronto internazionale*, a cura di Mirella Loda e Munfred Hinz, 5-11. Pisa: Pacini.
- Loi, Antonio. 2006. *Sardegna. Geografia di una società*, Cagliari: AV.
- Lörinczi, Marinella. 2001. "Confini e confini. Il valore delle isoglosse (a proposito del sardo)". In *I confini del dialetto*, a cura di Gianna Marcato, 95-105. Padova: Unipress.
- Paba, Giancarlo. 1998. *Luoghi comuni. La città come laboratorio di progetti collettivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Palagiano, Cosimo. 2009. *La geografia delle lingue in Europa*. Napoli: Scriptaweb.
- Papotti, Davide. 2001. "Interstizialità e invisibilità dei paesaggi etnici: prime riflessioni geografiche sull'immigrazione nel Piemonte Orientale". In *Processi di globalizzazione dell'economia e mobilità geografica. Memorie della Società Geografica Italiana*, a cura di Carlo Brusa, 303-324. Firenze: Società Geografica Italiana.
- Raffestin, Claude. 1981. *Per una geografia del potere*. Milano: Unicopli.
- Raffestin, Claude. 2001. "Immagini e identità territoriali". In *Il mondo e i luoghi: geografie delle identità e del cambiamento*, a cura di Giuseppe Dematteis e Fiorenzo Ferlaino, 3-11. Torino: Istituto di Ricerche Economico-Sociali del Piemonte.
- Rossi-Landi, Ferruccio. 1973. *Il linguaggio come lavoro e come mercato*. Milano: Bompiani.
- Russo Krauss, Dionisia. 2010. *Le lingue: una prospettiva geografica*. Roma: Carocci.
- Russo Krauss, Dionisia. 2011. *Lingue e spazi. Elementi per l'analisi geografica dell'espressione linguistica*. Roma: Aracne.
- Turco, Angelo. 1988. *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Turco, Angelo. 2010. *Configurazioni della territorialità*. Milano: FrancoAngeli.

- Vecchio, Bruno. 2011. "Note sulla 'fisicità' della sfera pubblica". In *Lo spazio pubblico urbano. Teorie, progetti e pratiche in un confronto internazionale*, a cura di Mirrella Loda e Munfred Hinz, 39-46. Pisa: Pacini.
- Young, Marion Iris. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Immigrati e paesaggio: alcune considerazioni geografiche sulla città di Novara

Dino Gavinelli * - *Alessandro Santini* **

doi: 10.7359/700-2014-gavi

dino.gavinelli@unimi.it

alessandrosantini79@gmail.com

1. IL PAESAGGIO: UN ELEMENTO GEOGRAFICO ‘CLASSICO’ CHE SI CARICA DI NUOVI ELEMENTI CULTURALI ED ETNICI ¹

Le strutture evidenti e concrete, oltre alle dinamiche sociali, storiche, politiche, economiche e culturali legate ai processi territoriali sono i punti di partenza più utilizzati dall’analisi geografica per studiare il paesaggio. Quest’ultimo elemento, diventato ormai un classico concetto e oggetto di studio per molti geografi, è all’origine di una imponente produzione scientifica, “tanto che citarne una bibliografia anche sommaria, pur delle opere più recenti, è quasi impossibile” (Scaramellini 2012, 25). L’attualità degli ultimi decenni impone tuttavia una trattazione più complessa e una lettura più articolata del paesaggio che si allarga a considerare pure: l’iper-testualità della realtà e delle narrazioni (attraverso una polisemia di visioni, mitologie, stereotipi, auto ed etero rappresentazioni); il ridisegno delle politiche (con la comparsa di nuovi attori, poteri e ideologie a fianco di quelli tradizionali o più consolidati); i nuovi equilibri territoriali (che portano ad aprire nuovi percorsi, esperienze e pratiche); gli effetti negativi dell’omologazione delle tipologie costruttive e dell’uso dei materiali; la dismissione di antiche e consolidate tradizioni culturali; l’indebolimento oppure, per

* Università degli Studi di Milano.

** Università degli Studi del Piemonte Orientale.

¹ Il lavoro è frutto, in ogni sua parte, di una riflessione comune dei due autori. Tuttavia vanno attribuiti a Dino Gavinelli i paragrafi 1 e 2 e ad Alessandro Santini il paragrafo 3.

reazione ai complessi processi della globalizzazione e della mondializzazione, il rafforzamento delle identità locali. L'idea che le forme materiali e visibili dei paesaggi siano associate a una dimensione 'aperta' di significato degli stessi, connessa alle relazioni sociali, a questioni economiche, al ruolo delle rappresentazioni, dei segni e dei significati plurimi, dei filtri culturali individuali e collettivi pone pertanto inevitabilmente la riflessione geografica in una dimensione interdisciplinare e multidisciplinare. Il paesaggio diviene dunque strumento conoscitivo ed operativo trasversale alle discipline, adatto per l'analisi di ambiti territoriali locali e per l'interpretazione di quegli elementi di alterità, discontinuità, cambiamento, ibridazione e pluralità che caratterizzano numerose società e molti spazi contemporanei.

Se dal generale si scende ad un caso geografico specifico, quello dell'Italia, risulta evidente come la presenza rilevante e diffusa (nella società, nell'economia, nel territorio e nel paesaggio) di frammenti di un'alterità che appartiene progressivamente alla nostra quotidianità e identità generi una dimensione fluttuante, fatta di percorsi e processi di appropriazione, condivisione, mediazione e trasformazione più o meno evidenti. Essendo la realtà migratoria italiana molto segmentata, articolata ed eterogenea è difficile individuare, anche in contesti territoriali tra loro comparabili, una visione universalmente valida e accettata. La scala locale appare dunque quella più utile per analizzare le caratteristiche dei cosiddetti *ethnoscape*, ovvero di quei paesaggi etnici che si stanno delineando in gran parte del nostro Paese ridisegnando luoghi e spazi non solamente sul piano visivo (*landscape*) ma anche sonoro (*soundscape*) e olfattivo (*smellscape*) (Dal Borgo e Gavinelli 2012). I criteri di lettura e di indagine adottati verso questi 'nuovi paesaggi', in relazione alle diverse competenze di chi se ne occupa, si applicano soprattutto agli spazi urbani dove, in generale, l'alta concentrazione multietnica di alcuni quartieri, divenuti al tempo stesso luoghi di abitazione, di lavoro e d'incontro, ha dato origine a *ethnoscape* particolarmente visibili. Questo è vero, in particolare, per molti centri storici e per quelle zone considerate, dagli immigrati, come strategiche o di facile accessibilità (i quartieri intorno alle stazioni ferroviarie e ai porti oppure dove la dismissione industriale ha spesso disegnato paesaggi dell'abbandono e del degrado) (*Fig. 1*).

A queste aree, sorta di "centro-città complesso" (Lanzani 2003, 315), risultanti dalla compresenza di residenza, attività commerciali, servizi e spazi per la vita associativa, riconversioni industriali, si aggiungono le periferie e i quartieri dell'edilizia popolare, spesso già interessati dall'immigrazione interna, o gli spazi interstiziali del tessuto urbano dove la visibilità degli immigrati si associa a fenomeni di marginalità, degrado o esclusione.



Figura 1. – Esercizi commerciali con la doppia insegna nel quartiere di S. Agabio a Novara (foto: Alessandro Santini, 2013).

Le reti etniche e il consolidamento delle ragnatele migratorie avvenuti negli ultimi decenni hanno fatto sì che non solo le grandi aree metropolitane italiane ma anche i centri medi e piccoli, che costituiscono la realtà più importante e diffusa nella geografia urbana del nostro Paese, divenissero sedi di arrivo o di successivo trasferimento per gli immigrati. In tal modo le località minori si presentano come ambito privilegiato di osservazione per indagare segni stabili o instabili legati al radicamento delle popolazioni ‘altre’. In considerazione di questo e tenuto conto del grande cambiamento in corso nel nostro Paese, un caso particolarmente interessante per chi scrive è parso quello di Novara, una città mediana ‘nodale’, rappresentativa di tutti quei centri che stanno confrontandosi con le sfide poste dalle nuove dinamiche demografiche ed economiche, dalla ‘surmodernità contemporanea’ e dal ridisegno dei paesaggi ereditati dalla storia (Gavinelli 2004) (Fig. 2).



Figura 2. – La cupola di San Gaudenzio con i suoi 123 m di altezza contribuisce a caratterizzare il paesaggio urbano di Novara, la seconda città per dimensioni demografiche ed importanza economica del Piemonte (foto: Dino Gavinelli, 2013).

2. LA CITTÀ DI NOVARA: DALLA CRISI DELLA GRANDE INDUSTRIA ALLO SVILUPPO INFRASTRUTTURALE E LOGISTICO

La letteratura più recente che ha analizzato la situazione socio-economica della provincia di Novara, e del suo capoluogo in particolare, è concorde nel sostenere che il territorio in questione stia attraversando, da un decennio a questa parte, una fase di significative trasformazioni e di profondo rinnovamento: i vecchi modelli di sviluppo vengono rimessi in discussione e sostituiti da nuove iniziative che sfruttano le opportunità legate alla favorevole posizione del territorio attraversato da alcuni importanti assi di comunicazione europei (Buran, Ferlino, e Lami 2008). Il Novarese si delinea infatti come un “territorio di cerniera” (Gavinelli 2004, 92) posto tra Piemonte e Lombardia, uno spazio storicamente percepito come intermedio o di transizione tra Torino e Milano². Per questo gli equilibri che caratterizzano il Novarese sono variabili, risentono del duplice influsso culturale lombardo e piemontese e si devono continuamente confrontare con proposte provenienti da soggetti economico-politici portatori di politiche e valori spesso divergenti tra loro (Afferni, Emanuel, e Vallaro 2001). Sarebbe però sbagliato, d’altro canto, ridurre le peculiarità del territorio in questione a una astratta area di interposizione tra le due metropoli del Nord Ovest italiano, una sorta di spazio ‘in attesa’ che attende solo di essere fagocitato dai due capoluoghi di regione. Rimangono, infatti, ben evidenti tre percorsi di sviluppo che hanno contraddistinto il tessuto sociale e lo sviluppo dell’economia novarese a partire dal secondo dopoguerra. Si tratta dei percorsi: dell’agricoltura specializzata su basi capitalistiche; della grande industria fordista; della piccola e media impresa diffusa sul territorio. Oltre a questi settori ‘tradizionali’, se ne sta aggiungendo un quarto legato allo sviluppo del settore logistico che sfrutta la già citata posizione strategica del territorio. In particolare è la città di Novara, capoluogo del territorio considerato, che conferma, anche secondo le ultime rilevazioni statistiche, il proprio ruolo di centro urbano e polo economico più importante del Piemonte Orientale. Con una popolazione di oltre 100.000 abitanti, essa è la seconda città più importante del Piemonte e, anche in relazione alla presenza straniera, si situa alle spalle di Torino per numero di migranti residenti in valore assoluto e in percentuale sulla

² I legami con Milano, dal punto di vista culturale e socio-economico sono storicamente molto più intensi rispetto a quelli con Torino, nonostante il confine regionale amministrativo inserisca dal 1738 (con la pace di Vienna siglata tra gli Asburgo e i Savoia) il Novarese in Piemonte (Ortolani 1963, 33-34).

popolazione totale. La posizione della città non rappresenta un vantaggio competitivo solo per un prossimo futuro, ma ha condizionato nell'ultimo secolo i destini del territorio in esame. La vicinanza di Novara alle due metropoli del Nord Ovest italiano e la sua localizzazione lungo la direttrice che, dal porto di Genova, si spinge attraverso il valico del Sempione sino in Svizzera, sono stati i fattori principali per lo sviluppo economico di Novara e del territorio circostante.

L'elemento geografico, unito all'attitudine imprenditoriale dimostrata dal tessuto locale, hanno portato alla nascita nel capoluogo, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, di un polo industriale d'avanguardia (Servillo 2005, 23). Le eccellenze si concentrarono in tre settori produttivi: editoriale (De Agostini), alimentare (Pavesi), chimico-plastico (Donegani, Alcoa, Montecatini/Montedison).

Gli anni dell'immediato dopoguerra e del *boom* economico, in particolare tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo, videro salire il numero degli abitanti nel comune di Novara da 70.000 a oltre 100.000. La crisi dell'industria tradizionale e le nuove dinamiche della globalizzazione, hanno invece investito le grandi imprese novaresi a partire dall'ultimo decennio del XX secolo (Lanzetti e Mutinelli 1998). Negli anni Novanta si è assistito dunque a una profonda ristrutturazione del tessuto imprenditoriale novarese, con le difficoltà del polo chimico, l'acquisizione della Pavesi da parte della parmigiana Barilla e la progressiva diversificazione delle attività del gruppo De Agostini. La città ha cercato di reagire e, dopo alcuni anni di crisi, ci è riuscita, scongiurando, almeno per il momento, il rischio di essere fagocitata dalla grande e prossima metropoli milanese e di diventare una semplice periferia-dormitorio.

La posizione strategica della città di Novara, già ricordata in precedenza, deriva dal fatto di essere esattamente all'incrocio di due direttrici il cui peso nell'economia continentale è stato da tempo riconosciuto dall'Unione Europea: il cosiddetto 'Corridoio 5 Lisbona-Kiev', che attraversa longitudinalmente la Pianura Padana, incontra proprio a Novara il 'Corridoio 24 Genova-Rotterdam', altrimenti definito come 'Corridoio dei due mari', che si sviluppa in direzione nord-sud. L'importanza di queste due direttrici è ribadita dal fatto che entrambe sono incluse tra i 30 progetti infrastrutturali prioritari riconosciuti dalla UE nel 2004 in sede di definizione della rete europea di trasporto TEN-T³.

³ A seguito delle decisioni prese a Bruxelles, anche in Italia i progetti di sviluppo dei due Corridoi sono stati inseriti nel *Piano per la Logistica* (2006), il *Quadro Strategico*

Alla luce di queste considerazioni, la città di Novara è stata inserita nell'elenco dei nove *hub* nazionali relativi al combinato terrestre dei trasporti e delle comunicazioni (strada e ferrovia). Contiguo al casello di Novara Est è dunque sorto il Centro Intermodale Merci (C.I.M.), che costituisce una risorsa importante per il futuro sviluppo del settore logistico (Gavinelli 2004).

3. IL PAESAGGIO URBANO DI S. AGABIO, QUARTIERE 'ETNICO' SOTTOPOSTO A CAMBIAMENTI E PRESSIONI

Il nodo logistico del C.I.M. sorge nella zona più periferica, verso est, del quartiere di S. Agabio, un'area urbana all'interno della quale le particolari dinamiche di insediamento hanno portato alla nascita e allo sviluppo di interessanti paesaggi etnici. Il toponimo del quartiere ha, come evidente, un'origine etimologica religiosa: Agabio fu, nel V secolo d.C., il secondo vescovo di Novara dopo Gaudenzio e ne proseguì l'opera di evangelizzazione⁴. La zona in questione è rimasta, fino all'inizio dell'Ottocento, un borgo prettamente rurale posto al di fuori dei bastioni costruiti nel corso della dominazione spagnola. Essa venne inglobata nel più ampio tessuto urbano solo dopo la seconda metà del XIX secolo, con l'inaugurazione della stazione ferroviaria⁵. La ferrovia rappresentò un momento di svolta per lo sviluppo della città e la mobilità dei suoi abitanti ma, soprattutto, segnò il paesaggio del quartiere di S. Agabio in buona parte lambito e delimitato proprio dalla presenza della stazione e delle nuove linee ferroviarie per Milano e Genova. A cavallo fra XIX e XX secolo il quartiere vide ancora mutare il proprio paesaggio allorché si trasformò nella classica periferia industriale dove si localizzavano alcuni fra i più importanti stabilimenti manifatturieri della città. In particolare aprirono i battenti gli impianti produttivi dei due cotonifici Wild e Tosi (in seguito rinominato Olcese) che attingevano l'acqua, di cui necessitano le produzioni

Nazionale 2007-2013 e l'Allegato Infrastrutture al Documento di Programmazione Economica e Finanziaria 2008-2012 (Tadini 2008, 3).

⁴ Sembra che fosse lo stesso Gaudenzio, proclamato poi santo e protettore della città, a scegliere Agabio come suo successore alla carica di vescovo di Novara. Per ulteriori approfondimenti si veda <http://parrocchie.it/novara/santagabio/home.htm>.

⁵ Nell'estate del 1854 il primo treno proveniente da Genova entrava nella nuovissima stazione di Novara sorta nell'area pianeggiante a nord del centro storico. Negli anni successivi si realizzavano i principali collegamenti ferroviari con il resto del Regno di Sardegna (1856) e del Lombardo-Veneto.

tessili, dal canale Quintino Sella, diramatore del grande Canale Cavour costruito fra il 1870 e il 1874, che attraversa il quartiere di S. Agabio in direzione nord-sud. Nella prima metà del Novecento (1922) un altro comparto industriale si affacciava nel paesaggio del quartiere, nello specifico nella zona consuetudinariamente denominata 'Boschetto' dai Novaresi. Si trattava del grande polo chimico Montecatini, specializzato nella produzione di ammoniaca e azoto⁶. Sulla scia di questo sviluppo, poco più di un decennio dopo, nel 1934, veniva inaugurato il centro di ricerca nel settore chimico Donegani. Il quartiere cresceva nel numero di abitanti, principalmente grazie ai contadini che si inurbavano per trovare occupazione nei grandi impianti produttivi cui s'è appena fatto cenno. Un'ulteriore svolta nella storia di S. Agabio si verificava nel secondo dopoguerra, negli anni del *boom* economico, con l'arrivo di migranti provenienti in gran parte dal Mezzogiorno italiano. Fu in quegli anni che il quartiere mutò per la seconda volta le proprie caratteristiche: dopo essersi trasformato da borgo rurale ad area del proletariato urbano, negli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo S. Agabio diventava la zona ove si concentrava l'immigrazione meridionale⁷. In quel periodo cambiavano i confini del quartiere: la frontiera dello stesso diventava mobile (Santini 2006), con il tessuto urbano che si espandeva alle spalle della stazione ferroviaria, verso est e il Milanese, lungo le due direttrici principali dell'area, corso Trieste e corso Milano. Situazioni di tensione fra la popolazione autoctona e gli immigrati meridionali connotarono in quegli anni S. Agabio come un quartiere difficile e pericoloso nell'immaginario collettivo cittadino.

Terza e ultima svolta nei destini della zona in questione si verificava a partire dagli anni Novanta del XX secolo, quando l'immigrazione extracomunitaria prendeva il posto di quella meridionale. Negli ultimi due decenni i flussi di migranti stranieri in arrivo verso Novara si sono diretti principalmente a S. Agabio, dove ben presto si sono attivate 'ragnatele migratorie'⁸ che faranno crescere il numero degli abitanti del quartiere. In tal modo, dopo aver toccato il suo minimo storico in termini di abitanti all'inizio degli anni Ottanta, con poco più di 8500 abitanti, S. Agabio è cresciuta, nei due decenni successivi, sino a superare i 13 mila residenti secon-

⁶ Per ulteriori riferimenti e approfondimenti si rimanda il lettore al sito <http://www.corsi.storiaindustria.it/settoriindustriali/chimica/montecatini/storia/3.shtml>.

⁷ I migranti in arrivo dal Sud Italia si concentrarono inizialmente nella zona della cascina Genestrone, oltre che in un altro quartiere di Novara, la Cittadella. Tra le molte pubblicazioni sul tema dell'immigrazione meridionale nel Nord Italia, si veda Pugliese 2006.

⁸ Sul concetto di 'ragnatele migratorie' si rimanda a Brusa 1997.

do le ultime rilevazioni statistiche, con un aumento netto di oltre il 30%. Tale marcato incremento ha riportato il quartiere a essere di gran lunga il più popoloso di Novara⁹. La differenza nella rilevazione statistica fra il 2011 e il 2012 ha evidenziato come il quartiere, in valori assoluti, ha avuto un incremento di 137 abitanti. In realtà il numero degli stranieri presenti a S. Agabio è cresciuto di 220 unità, passando dai 3371 migranti censiti nel 2011 ai 3597 del 2012. La quota della popolazione straniera regolarmente residente nel quartiere, in percentuale sul totale degli abitanti, passa quindi dal 26,05% al 27,52%. Più di un quarto dei residenti a S. Agabio è pertanto di nazionalità non italiana e il *trend* risulta in crescita costante.

Per quanto riguarda i nuovi nati, le statistiche confermano la connotazione multietnica del quartiere, che nell'ultimo anno vede quasi un neonato su due nascere da una coppia di migranti, mentre nel resto della città la percentuale si mantiene ben al di sotto del 30%¹⁰. La situazione si riflette sul numero delle iscrizioni agli asili nido cittadini: le due strutture presenti in S. Agabio, Arcobaleno e Do Re Mi (quest'ultimo convenzionato con il Comune di Novara), hanno visto arrivare molti piccoli di nazionalità straniera, rispettivamente il 56% del totale nel primo caso e il 100% nel secondo per l'anno scolastico 2011/2012 (Marrella 2011, 90). Appare evidente come questi numeri non abbiano necessità di essere ulteriormente commentati per descrivere la particolare situazione venutasi a creare nel quartiere.

Non è però solo la statistica a connotare come quartiere etnico e luogo dell'alterità l'area oggetto della presente ricerca: S. Agabio è il quartiere etnico per eccellenza di Novara, dove cioè la presenza dei migranti si fa più visibile che altrove e i paesaggi urbani mutano e si rinnovano maggiormente. La media di residenti stranieri in città, sul totale della popolazione, si attesta al 13,84%, mentre a S. Agabio la densità abitativa dei migranti è più che doppia rispetto al resto della città, con punte nelle zone immediatamente adiacenti la stazione ferroviaria che superano il 50%. Proprio in questa parte del quartiere si riscontrano le situazioni più difficili dal punto di vista abitativo e sociale e appare più visibile, a livello del citato paesaggio urbano, il radicamento delle comunità straniere. A proposito di queste ultime è opportuno ricordare come Novara, così come il

⁹ Per i dati completi, aggiornati al 31/12/2012, si veda la sezione statistica disponibile *on line* del Comune di Novara, <http://www.comune.novara.it>.

¹⁰ Su 159 nati nel 2011 da coppie residenti a S. Agabio, 74 sono di nazionalità straniera, corrispondenti al 46,5% del totale. Tale dato scende al 28,45 (270 su 950 totali) se si considera l'intera città. Fonte: Prefettura di Novara, <http://www.prefettura.it/novara>.

resto del Piemonte Orientale, riscontri una presenza più marcata delle comunità nordafricane (marocchina in particolare), a differenza del resto del contesto regionale che vede la prevalenza di flussi migratori provenienti dall'Est Europa e dalla Romania in particolare. Una presenza questa che diventa visibile nel contesto urbano dei nuovi *ethnoscape* (Appadurai 1996), e S. Agabio non fa eccezione, con le insegne degli esercizi commerciali – su tutti *phone center*, rivenditori di *kebab* e macellerie *halal* – scritte in caratteri arabi (Santini 2012, 32-33). La socialità è vissuta in maniera diversa da queste comunità che, nelle componenti maschili, sono solite ritrovarsi, soprattutto durante le stagioni climaticamente più favorevoli, fuori dagli stessi esercizi commerciali. I proprietari degli esercizi commerciali tendono a prolungare l'apertura oltre gli orari stabiliti dalle ordinanze comunali e questo crea spesso attriti con la popolazione autoctona. Questo è stato solo uno dei molti motivi di tensione fra il Comune di Novara, guidato da una giunta a maggioranza di centrodestra nel decennio 2001-2011, e le comunità nordafricane di S. Agabio¹¹. Un altro terreno di duro confronto è stata la concessione di luoghi per la preghiera della comunità islamica, alla quale il Comune aveva concesso uno spazio in una via angusta del quartiere stesso. Questo provocava, soprattutto il venerdì, limitazioni alla mobilità delle persone e degli autoveicoli e alimentava le proteste sia da parte dei fedeli che degli abitanti della zona. Stante l'indisponibilità dell'amministrazione a concedere terreni per la costruzione di una moschea, una soluzione è stata trovata concedendo in affitto un capannone di proprietà del Comune nella zona industriale di S. Agabio, previa sottoscrizione di un decalogo di norme da rispettare, concordato fra la giunta stessa e i rappresentanti della comunità islamica. Anche questa notizia è stata riportata con ampio risalto dai *media* nazionali come prova della possibilità di conciliare posizioni solitamente agli antipodi¹². L'accordo prevede fra l'altro il ripudio del fondamentalismo e del terrorismo, la dissociazione da parte degli islamici novaresi dall'UCOII, l'Unione delle Comunità Islamiche Italiane e la possibilità, per le forze dell'ordine, di effettuare controlli a sorpresa all'interno della moschea. Al netto delle considerazioni sul merito, in quanto geografi, è importante notare da un lato il

¹¹ Celebre, perché riportata da diversi organi di stampa nazionali, un'ordinanza che vietava lo stazionamento nei parchi cittadini dopo le 23 a gruppi di più di 2 persone. Tra i molti siti che riportano la notizia, si veda http://www.corriere.it/cronache/08_agosto_02/novara_sindaco_vieta_gruppi_41d68128-6040-11dd-94c1-00144f02aabc.shtml.

¹² Fra i numerosi siti che riportano la notizia, si ricordano: <http://www.ilgiornale.it/news/ecco-com-nata-nostira-moschea-modello.html>; http://archivistorico.corriere.it/2008/luglio/02/Nuovo_centro_islamico_musulmani_accettano_co_9_080702013.shtml.

percorso di integrazione che sembra fare passi in avanti con l'apertura di una moschea a S. Agabio mentre, d'altro canto, l'analisi dell'ubicazione territoriale della stessa fa emergere una palese volontà di isolare il centro di preghiera rispetto al cuore del quartiere e alle grandi arterie che lo attraversano. Il capannone all'interno del quale si riuniscono i fedeli per la preghiera sorge nella periferia del quartiere più colpito dai processi di deindustrializzazione ed è circondato da ex spazi produttivi oggi abbandonati al degrado e in attesa di una riqualificazione. La più classica delle sindromi NIMBY¹³ sembra dunque ripresentarsi anche nel contesto urbano di S. Agabio. Questa volontà di spostare lontano dalle zone più vive del quartiere il luogo di culto islamico emerge anche dall'indisponibilità del Comune a concedere spazi più vicini ai luoghi della deindustrializzazione dove già sono innescate fasi di recupero e rilancio. Per contrastare il degrado edilizio e paesaggistico dell'area, infatti, da diversi anni sono state messe in atto operazioni di riqualificazione e ristrutturazione di impianti industriali abbandonati, in una dinamica di *gentrification*. In questo senso va letto, per esempio, il recupero degli stabilimenti ormai obsoleti e dismessi dell'ex cotonificio Wild. All'interno di questi spazi recuperati trovano una loro localizzazione, per esempio, gli studi dell'Ufficio Scolastico Provinciale, un hotel a quattro stelle e il Dipartimento di Scienze del Farmaco dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale (Fig. 3).

Lo stesso ateneo collabora con la Fondazione Novara Sviluppo, la cui sede, progettata sullo stile del Beaubourg parigino dall'*archistar* Renzo Piano, sorge nel cuore di S. Agabio e ospita numerosi laboratori di ricerca e imprese legate al settore chimico e biotecnologico¹⁴. Oltre a questi esempi, anche la costruzione a S. Agabio di uno dei centri sportivi polifunzionali¹⁵ più grandi del Nord Ovest italiano è espressione della volontà dell'amministrazione comunale di rilanciare il quartiere, tentando quasi di riappropriarsene materialmente e simbolicamente attraverso numerosi interventi riqualificativi.

¹³ Acronimo inglese per *Not in my back yard* ovvero 'Non nel mio giardino', a indicare la volontà di confinare, anche visivamente, l'alterità lontano dai luoghi frequentati dalla popolazione autoctona.

¹⁴ Il centro di Novara Sviluppo ospita anche il Dipartimento di Scienze chimiche alimentari farmaceutiche farmacologiche dell'Università del Piemonte Orientale e numerosi laboratori su una superficie complessiva di oltre 8 mila mq (<http://www.novarasviluppo.it>).

¹⁵ Completata nel 2007 grazie ai fondi della Regione Piemonte per le Olimpiadi invernali di Torino 2006, tale area ospita un palazzetto dello sport e una piscina olimpionica, oltre a strutture di diverso tipo (ristoranti, centri benessere, etc.).



Figura 3. – Un'ala dell'ex cotonificio Wild in fase di ristrutturazione; i lavori per quanto riguarda il corpo principali sono invece già stati terminati (foto: Alessandro Santini, 2013).

In definitiva oggi il paesaggio urbano di S. Agabio appare fortemente ibridato e meticciano, in una commistione di elementi ereditati dal passato fordista, di spazi recuperati e rinnovati materialmente (ma che rischiano di rimanere 'cattedrali nel deserto' se non verranno supportati da parallele politiche culturali e di coinvolgimento della cittadinanza), di situazioni di difficoltà, marginalità, segregazioni spaziali e degrado socio-economico. All'interno di questo contesto territoriale le tensioni fra popolazione autoctona e migranti continuano a covare e sono pronte a esplicitarsi alla prima occasione.

Per arginare questo pericolo appare dunque necessario e non più rinviabile un intervento dell'amministrazione comunale, che si dovrà concretizzare nella proposta di un progetto di *governance* del quartiere, redatto con la collaborazione degli attori locali e attuabile nel panorama dell'attuale contingenza economica. Il rilancio dell'intera città non potrà, infatti, che procedere di pari passo con il recupero e la riqualificazione definitiva di un quartiere storico come quello di S. Agabio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Afferni, Raffaella, Cesare Emanuel, e Paola Vallaro. 2001. "Novara: una città che si mobilita e si reinventa attraverso l'Alta Velocità". In *Contesti locali e grandi infrastrutture. Politiche e progetti in Italia ed in Europa*, a cura di Giuseppe Dematteis e Francesca Governa, 176-206. Milano: FrancoAngeli.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press [trad. it. Piero Vereni, *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi, 2001].
- Aru, Silvia, Fabio Parascandolo, Marcello Tanca, e Luca Vargiu, a cura di. 2012. *Sguardi sul paesaggio, sguardi sul mondo. Mediterranei a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Brusa, Carlo, a cura di. 1997. *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Buran, Paolo, Fiorenzo Ferlaino, e Isabella Lami, a cura di. 2008. *Irescenari. Terzo rapporto triennale sugli scenari evolutivi del Piemonte. La collocazione del nord-ovest nel contesto europeo*. Torino: Ires.
- Dal Borgo, Alice, e Dino Gavinelli, a cura di. 2012. *I valori del paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*. Milano - Udine: Mimesis.
- Emanuel, Cesare, e Paola Vallaro, a cura di. 2005. *Prove di sostenibilità. Progetti, piani e valutazioni per un processo di sviluppo urbano sostenibile a Novara*. Novara: Italgrafica.
- Gavinelli, Dino. 2004. *Ambiente, paesaggio e società nell'analisi regionale. Letture di alcune trasformazioni territoriali*. Milano: Cuem.
- Lanzani, Arturo. 2003. *I paesaggi italiani*. Roma: Meltemi.
- Lanzetti, Renato, e Marco Mutinelli. 1998. *L'internazionalizzazione produttiva dell'industria piemontese*. Torino: Ires.
- Marrella, Giuseppina. 2011. "La popolazione straniera nel Comune di Novara". In *Osservatorio interistituzionale sull'immigrazione in Provincia di Novara*, 81-94. Novara: Prefettura di Novara.
- Ortolani, Mario. 1963. *Lombardia e Lancashire. Saggio di geografia industriale comparata*. Napoli: Università degli Studi di Napoli, Istituto di Geografia.
- Pugliese, Enrico. 2006. *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il Mulino.
- Santini, Alessandro. 2006. "I concetti di geodominio e di frontiera mobile riferiti a un quartiere etnico: il caso di Sant'Agabio a Novara". In *Luoghi, tempi e culture dell'immigrazione. Il caso del Piemonte. Vol. II*, a cura di Carlo Brusa, 59-66. Vercelli: Mercurio.
- Santini, Alessandro. 2012. "Dal centro di prima accoglienza di Mineo (CT) all'emigrazione italiana nel mondo. Riflessioni a partire da alcune immagini". *Ambiente, società, territorio. Geografia nelle scuole LVII*, n.s. 12 (5/6): 29-36.

- Scaramellini, Guglielmo. 2012. "Il paesaggio nella geografia contemporanea: origine e percorsi evolutivi di un concetto teorico oggetto di ricerca". In Dal Borgo e Gavinelli 2012, 25-40.
- Servillo, Loris. 2005. "Novara: un sistema urbano-territoriale in transizione 'attiva'". In Emanuel e Vallaro 2005, 23-42.
- Tadini, Marcello. 2008. "Le potenzialità logistiche del nodo infrastrutturale di Novara". In *Atti della XXIX Conferenza Nazionale di Scienze Regionali*. Bari, 24-26 settembre 2008. CD-ROM.

SITOGRAFIA

- <http://www.comune.novara.it>.
- <http://www.corriere.it>.
- <http://www.corsi.storiaindustria.it>.
- <http://www.ilgiornale.it>.
- <http://www.parrocchie.it/novara/santagabio/home.htm>.
- <http://www.prefettura.it/novara>.

Metafora e vita quotidiana: l'immigrazione nella stampa italiana e spagnola

María Ester Saiz de Lobado * - *Milin Bonomi* **

doi: 10.7359/700-2014-saiz

ester.saizdelobado@uem.es

milin.bonomi@unimi.it

1. INTRODUZIONE¹

L'immigrazione è un tema di scottante attualità che anima quotidianamente il dibattito pubblico. La stampa, in quanto filtro che veicola la realtà (Cea D'Ancona y Valles Martínez 2011), esercita un ruolo fondamentale nella creazione di percezioni e interpretazioni da parte del lettore.

La maggior parte degli studi di stampo linguistico-discorsivo o sociologico che hanno analizzato il modo in cui i mezzi di comunicazione riflettono il fenomeno migratorio hanno evidenziato l'uso di strategie argomentative che contribuiscono, nella maggior parte dei casi, a creare uno stereotipo negativo del tema in questione (Van Dijk 1997; Dal Lago 2004; Fuentes Rodríguez y Márquez Guerrero 2006; Bañón Hernández 2007; Maneri 2011). L'immigrazione spesso viene rappresentata dagli organi di stampa come un 'problema', e come tale è percepito dall'opinione pubblica. Ne sono prova i dati del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), che indicano l'atteggiamento degli spagnoli verso il fenomeno migratorio negli anni 2010-2011. L'immigrazione veniva considerata una delle principali minacce per la società iberica. Nei due anni successivi, con l'affiorare della crisi, continua a rappresentare una fonte di allarme sociale per la

* Universidad Europea de Madrid.

** Università degli Studi di Milano.

¹ L'elaborazione dei paragrafi 1 e 4 è da attribuirsi a Milin Bonomi. Quella dei paragrafi 2 e 3 a María Ester Saiz de Lobado. Le conclusioni sono il frutto di riflessioni comuni delle due autrici.

popolazione, situandosi addirittura al terzo posto, dopo la disoccupazione, l'economia e la gestione politica.

Il presente contributo parte da queste osservazioni e dalla riflessione sul ruolo e sulla responsabilità che esercitano i mezzi d'informazione nel plasmare l'opinione pubblica riguardo a un tema 'critico'. I *media*, infatti, svolgono il delicato compito di definire l'identità dei migranti. Un'identità già di per sé mobile e fluttuante, in quanto costantemente classificata secondo i parametri di appartenenza o estraneità sia rispetto alla cultura del paese d'origine sia rispetto a quella del paese d'arrivo (De Fina 2007, 70). Il discorso dominante sull'immigrazione e i suoi protagonisti, più che risaltare le affinità e i punti di contatto, tende a mettere in evidenza le differenze (spesso negative) rispetto all'emittente della comunicazione. In questo contributo cercheremo di delineare le coordinate linguistiche e le strategie discorsivo-cognitive utilizzate dai *media* per definire l'alterità, spesso enfatizzata attraverso l'utilizzo di metafore e metonimie linguistiche.

L'analisi si basa su un subcorpus bilingue spagnolo-italiano formato da 35 notizie apparse sui principali quotidiani italiani (*Corriere della Sera* e *la Repubblica*) e spagnoli (*Abc*, *El País*), che hanno come tema centrale il processo d'arrivo dei migranti all'isola di Lampedusa nella prima metà del febbraio 2011. Il materiale prescelto forma parte di un corpus più esteso, raccolto tra novembre 2010 e febbraio 2011, composto da un totale di 978 notizie relative al fenomeno migratorio nelle sue svariate accezioni, comparso sulla stampa generale, sulla *free press* e sulla stampa *in-group* nei due paesi europei.

La scelta della selezione è da ricondursi al forte impatto mediatico che 'il caso Lampedusa' ha avuto nell'opinione pubblica italiana e spagnola in un periodo in cui i processi di arrivo dei migranti hanno scatenato dibattiti molto accesi in entrambe le società e, in generale, in Europa. Nonostante negli ultimi anni i movimenti migratori abbiano subito qualche cambiamento, in alcuni casi addirittura inversioni di rotta, la questione dei cosiddetti 'sbarchi' sulle coste del Mediterraneo è un tema comune a entrambi i paesi. L'idea del presente lavoro nasce, dunque, dalla volontà di indagare le modalità con le quali i giornali italiani e quelli spagnoli hanno costruito il discorso relativo all'arrivo dei migranti sulle coste europee, se è possibile individuare delle differenze o se, invece, esiste un *frame* argomentativo comune. Lo studio, concretamente, si prefigge di analizzare a livello contrastivo un aspetto discorsivo che svolge una funzione fortemente simbolica nei testi giornalistici, ovvero l'uso dell'elemento metaforico.

La scelta di osservare l'utilizzo di tali elementi linguistici si deve principalmente a due fattori: il primo è che le metafore, come sappiamo, rivestono un ruolo centrale nella costruzione della realtà politica e sociale. Come suggerito da Lakoff e Johnson (1980, 197), la metafora è un elemento intrinseco alla lingua, in quanto è alla base della nostra attività cognitiva: così come concepiamo un concetto astratto nei termini di uno concreto, basato sull'elemento esperienziale, allo stesso modo il linguaggio riflette tale sistema di pensiero attraverso la metafora convenzionale. Le strutture metaforiche, dunque, non sono arbitrarie, ma si rifanno alla nostra esperienza fisica e culturale del mondo circostante. Questo aspetto è particolarmente rilevante se consideriamo l'interpretazione della realtà politica e sociale che si regge su tali elementi discorsivi, poiché possono rappresentare dei veri e propri veicoli di trasmissione dell'ideologia dominante. Come afferma Piccioni:

ciascuna metafora si fa riflesso di comuni modi di concepire un determinato concetto, rivelando atteggiamenti e interi paradigmi culturali; [...] ciascun parlante ha la possibilità, scegliendo una metafora piuttosto che un'altra, di mettere in evidenza quegli aspetti del concetto in discussione che gli interessa veicolare, trasferendo al dominio oggetto specifiche connotazioni e giudizi di valore associati al dominio origine. (Piccioni 2010, 28)

Come vedremo più avanti, espressioni quali l' 'onda umana' o il 'flusso ininterrotto' rappresentano locuzioni che vanno aldilà del mero significato semantico, e acquistano una carica soggettiva e argomentativa in grado di influenzare le inferenze del lettore (Anscombe y Ducrot 1994; Fuentes y Alcaide 2002), creando valori assiologici relativi all'immigrazione, spesso connotati negativamente. In tal senso, le metafore svolgono un ruolo di primo piano nella creazione degli stereotipi (Van Dijk 1993). Crespo Fernández (2008, 53), infatti, sostiene che la metafora è una strategia attraverso la quale il giornalista tende a rinforzare la stigmatizzazione e l'esclusione sociale del migrante. Lo stesso autore, inoltre, ha evidenziato l'uso imperante di due tipi di processi metaforici associati all'immigrazione, ovvero quelli che hanno come oggetto i fenomeni della natura e le immagini belliche, che contribuiscono a creare un effetto di preoccupazione e allarme nella società.

I dati quantitativi e qualitativi ricavati dal nostro corpus confermano questa tendenza. Prima di passare alla loro esposizione, presentiamo la metodologia di riconoscimento delle metafore e delle metonimie che ha permesso la raccolta degli elementi linguistici da analizzare.

2. METODOLOGIA²

Una forma particolare di processo metaforico è la metonimia, ovvero un modo di concettualizzare un oggetto per mezzo delle sue relazioni con qualcos'altro. La principale differenza tra la metafora e la metonimia è che la prima si manifesta come un sistema di trasferimento da un dominio origine a un dominio oggetto, mentre nel caso della metonimia il procedimento è di tipo referenziale, e pertanto si realizza all'interno di uno stesso dominio concettuale: si usa un'entità al posto di un'altra. Ciononostante, in molti casi la differenza tra metafora e metonimia non è del tutto chiara. A questo proposito, Gibbs (1994) propone una prova molto semplice per definire se un'unità lessicale o fraseologica presenti un carattere metaforico o metonimico: il test *Is like*. Se si verifica il trasferimento attraverso il processo 'Essere come', si tratta di una metafora:

a. Si no se para la nueva *oleada* de inmigrantes, se teme que en poco tiempo se llegue a 15.000. (*Abc*)

Is like test: Gli immigrati 'sono come' un'onda. La prova regge, si tratta di una metafora.

b. Emergencia por la llegada de 4.000 *ilegales* tunecinos. (*Abc*)

Is like test: Gli immigrati 'sono come' degli illegali*. La prova non regge, si tratta di una metonimia.

Come si può evincere da questi due esempi, nel caso di sostantivi e gruppi nominali la prova è immediata, nel caso di categorie grammaticali più complesse, bisognerà modellare il test sull'elemento linguistico in questione.

2.1. Riconoscimento delle metafore concettuali

La metodologia di riconoscimento delle metafore descritta in questo contributo si basa sulla sintesi di due proposte metodologiche presentate dal Gruppo Pragglejaz (2007) e da Schmitt (2005). Il primo propone un procedimento di identificazione delle metafore (*Metaphor Identification Procedure*) presenti in testi giornalistici, che si basa sul significato contestuale dell'elemento lessicale analizzato e che si struttura nel seguente modo:

² La metodologia di riconoscimento delle metafore rientra nel progetto di Tesi dottorale *Prensa e Inmigración en España: análisis de la información y análisis metafórico desde una perspectiva estadístico-lingüística*, di María Ester Saiz de Lobado.

- a. Stabilire il significato contestuale di ogni unità lessicale, prendere in considerazione gli elementi che lo precedono e lo seguono.
- b. Stabilire se l'unità lessicale presenta un 'significato base' rispetto ad altri contesti. Per 'significato base' ci si riferisce agli aspetti più concreti (ovvero quelli in grado di evocare immagini, suoni, gusti, profumi e sensazioni), come quelli relativi ad attività corporee e, quindi, più vicini all'esperienza fisica, oppure al significato primario di un'unità lessicale, che è poi cambiato nel corso del tempo. Il 'significato base' non coincide per forza con il significato più frequente.
- c. Se l'unità lessicale presenta un 'significato base' in altri contesti, stabilire se il significato contestuale si discosta da quello 'base', ma è codificabile sulla base di un processo comparativo con quest'ultimo. In caso affermativo, etichettare l'unità lessicale come una metafora.

Bisogna sottolineare che attraverso questo procedimento gli autori si limitano a identificare gli elementi linguistici metaforici, senza però risalire alle metafore concettuali che emergono da tali espressioni. Per questa ragione conviene considerare il contributo di Schmitt (2005, 371), che propone un'analisi che contempla l'individuazione del dominio origine e del dominio oggetto. L'autore suggerisce di individuare il 'significato letterale' di un'unità lessicale, che proviene da un'esperienza fisica o culturale (dominio origine), e che può essere trasferito a un dominio oggetto, in genere più astratto.

Infine, risulta di grande utilità la riflessione operata da Santa Ana (1999) riguardo al valore assiologico che ogni metafora riveste nella presentazione dell'immagine pubblica del fenomeno migratorio e dei suoi protagonisti. Per questa ragione, il processo di riconoscimento delle metafore nel corpus prescelto terrà conto anche della classificazione tra metafore positive, neutre o negative. In linea con l'analisi di Santa Ana, infatti, vedremo come la maggior parte delle metafore incentrate sul tema immigrazione presentino connotazioni di tipo negativo.

Per quanto riguarda la metodologia adottata per l'analisi del corpus è stato creato un procedimento di riconoscimento delle metafore concettuali relative ai migranti in grado di coniugare gli aspetti più salienti degli studi presentati finora, e che riportiamo di seguito:

- Individuare gli elementi linguistici relativi al tema 'immigrazione'.
- Verificare se tali elementi vengono usati con il loro significato 'letterale' o, nei termini di Pragglejaz (2007), con il 'significato base'.
- Determinare se il 'significato base' si discosta dal 'significato contestuale' ma è possibile stabilire tra i due elementi una relazione di tipo 'È come' (*Is like test*); etichettare l'unità lessicale come una metafora.

- Dal momento che il ‘significato base’ si trasferisce a un significato secondario e più astratto, analizzare il modo in cui un’entità è interpretata nei termini di un’altra secondo la formula ‘il dominio oggetto è il dominio origine’.
- Classificare l’unità lessicale come positiva, negativa o neutra all’interno del contesto (Santa Ana 1999, 97).

Di seguito riportiamo un esempio:

c. Si no se para la nueva *oleada* de inmigrantes, se teme que en poco tiempo se llegue a 15.000. (*Abc*)

Unità lessicale: *Oleada/ondata*.

‘Significato base’: “Embate y golpe de la ola” (RAE 2001) / “Colpo di grossa onda, colpo di mare” (*Grande Dizionario di Italiano 2.0* 2010), più concreto, preciso e vicino all’esperienza.

Dal momento che il ‘significato base’ e quello contestuale divergono, ma si inferisce che gli immigrati ‘sono come’ onde che si infrangono, l’elemento è etichettato come metaforico. Da un punto di vista simbolico, gli immigrati vengono rappresentati come ondate, come forze della natura in grado di abbattere gli argini e potenzialmente pericolose. La metafora, pertanto, presenta una connotazione negativa.

2.2. Riconoscimento delle metonimie concettuali

Come affermato in precedenza, la metonimia svolge una funzione referenziale. Secondo Barcelona (2012, 126), inoltre, può essere definita come “la proyección asimétrica de un dominio conceptual llamado ‘fuente’, sobre otro dominio conceptual llamado ‘meta’, situados ambos dentro del mismo dominio conceptual funcional y conectados por una función pragmática. El resultado de la proyección es la activación mental de la meta”. La metonimia si identifica, quindi, come un processo caratterizzato da un forte relazione, il più delle volte automatica, tra due entità all’interno di uno stesso dominio, come quelle tra causa ed effetto, oggetto e materia, produttore e prodotto, oggetto e utente, o la parte per il tutto (sineddoche), solo per citarne alcuni³.

Il concetto di funzione pragmatica svolge un ruolo cruciale nell’identificazione delle strutture linguistiche metonimiche, dal momento che

³ Per un elenco completo delle relazioni tra entità, rimandiamo a Barcelona 2012, 130-132.

tendiamo a concepire una categoria, proiettando su quest'ultima gli attributi della categoria centrale o prototipica. Nel caso della rappresentazione mediatica del fenomeno migratorio e dei suoi protagonisti, si possono riscontrare molti casi di categorie prototipiche cariche di un certo peso ideologico e argomentativo, un concetto che calza con la classificazione operata da Santa Ana (1999). Bisogna sottolineare che in molti casi le metafore e le metonimie presentano svariati punti in comune (Deignan 2005; Kovecses 2010; Barcelona 2012), ragione per la quale una parte delle metodologia di identificazione di entrambi gli elementi condividerà alcuni aspetti.

Di seguito riportiamo il procedimento per il riconoscimento delle metonimie concettuali all'interno del nostro corpus:

- Individuare gli elementi linguistici relativi al tema 'immigrazione'.
- Verificare se tali elementi vengono usati con il loro significato 'letterale' o, nei termini di Pragglejaz (2007), con il 'significato base'.
- Se il 'significato base' si discosta dal significato contestuale ma è possibile stabilire una relazione tra due entità all'interno dello stesso dominio concettuale che condividano gli attributi della categoria principale o prototipica, etichettare l'unità lessicale come una metonimia.
- Individuare la relazione che determina l'unione tra il dominio origine e il dominio oggetto.
- Classificare l'unità lessicale come positiva, negativa o neutra all'interno del contesto (Santa Ana 1999, 97).

Di seguito riportiamo un esempio:

d. En 4 días han llegado más *indocumentados* a Lampedusa (5.000), que durante el último año (3.499) a las costas italianas. (*Abc*)

Unità lessicale: *indocumentado*. Aggettivo che ha cambiato la propria categoria grammaticale e viene usato come sostantivo.

'Significato base': "Dicho de una persona: que no lleva consigo documento oficial por el cual pueda identificarse, o que carece de él" (RAE 2001). Concreto e históricamente anterior al significado contextual (RAE U 1884, 594: 1).

Il 'significato base' e quello contestuale divergono. Significato contestuale: "Dicho de una persona sin arraigo" (riferito a una persona senza radici).

Unità lessicale metonimica o sineddoche (la parte per il tutto). Si utilizza un attributo (la mancanza di documenti legali) per identificare un intero gruppo. La metonimia, pertanto, presenta una connotazione negativa.

3. ANALISI DELLE METAFORE

Come anticipato nella prima parte, il corpus delle notizie raccolte fa riferimento all'arrivo di migranti sull'isola di Lampedusa nel febbraio 2011 in seguito allo scoppio della cosiddetta 'primavera araba' nelle regioni dell'Africa settentrionale, e alle conseguenti fughe di cittadini dalle zone interessate dalla rivolta. L'arrivo di migliaia di migranti sulle coste dell'isola siciliana generò un grande eco sui giornali e nel dibattito politico, che scatenò una vera e propria situazione di crisi interna e allarme sociale. Le 35 notizie che abbiamo selezionato per il presente studio (*Abc* n = 4; *El País* n = 5; *la Repubblica* n = 14; *Corriere della Sera* n = 12) fanno riferimento ai processi di arrivo sull'isola di Lampedusa e ai protagonisti di tali fatti⁴. In totale sono state conteggiate 257 espressioni metaforiche e 75 espressioni metonimiche, tra le quali spiccano, per maggior numero di incidenza rispetto al totale, le metafore concettuali che identificano l'immigrazione con fenomeni quali le FORZE DELLA NATURA (corpus spagnolo 51,2%; corpus italiano 50%), la GUERRA (corpus spagnolo 21,9%; corpus italiano 43,9%) e le IMMAGINI BIBLICHE (corpus spagnolo 24,4%; corpus italiano 23,6%).

3.1. *Gli immigrati sono forze della natura*

Come indicato da diversi autori (Bañón Hernández 2007; Crespo Fernández 2008), e come abbiamo riscontrato attraverso l'analisi quantitativa all'interno del nostro corpus, l'immagine che associa il fenomeno migratorio ad eventi climatici di grande impatto è una delle metafore più frequenti, sia nella stampa italiana che in quella spagnola. Gli esempi più ricorrenti sono:

- e. Fermare l'ondata tunisina prima che si gonfi ancora, prima che i quattromila profughi sbarcati sulle coste italiane diventino quindicimila come negli anni '90, quando per gli albanesi l'Italia era l'America. (*Corriere*)
- f. Il vicesindaco della Lega: non possiamo accogliere una marea di gente che adesso scappa da Paesi appena liberati dalla dittatura. (*Corriere*)
- g. Si no se para la nueva oleada de inmigrantes, se teme que en poco tiempo se llegue a 15.000. (*Abc*)

⁴ La ricerca delle notizie è stata realizzata grazie al software *Factiva*, mentre l'analisi qualitativa dei dati linguistici attraverso il programma *Wordsmith Tool 4.0*.

h. Frattini proposeo a las autoridades del país magrebí una “cooperación operativa” para gestionar el *flujo migratorio*, y anunció el desbloqueo de una ayuda de cinco millones de euros a Túnez, a la que seguirá, en marzo, una línea de crédito de 100 millones, informa France Presse. (*País*)

Tabella 1. – Analisi delle metafore concettuali e delle metafore linguistiche relative a fenomeni naturali.

Lessema	Significato ⁵ base	Significato contestuale	<i>Is like test</i>	+/n/-
<i>Onda</i>	Massa d'acqua che alternativamente si alza e si abbassa sul livello di quiete della superficie del mare o di un altro specchio d'acqua, per effetto del vento o per altre cause	Movimento o aspetto simile a quello di un'onda o di una superficie mossa da onde	FORZA DELLA NATURA	–
<i>Marea di</i>	Alternativo e periodico abbassamento e innalzamento del livello del mare per effetto dell'attrazione esercitata dalla Luna e, in misura inferiore, dal Sole	Grande quantità di cose o di persone, spec. se in movimento	FORZA DELLA NATURA	–
U. léxica	Significado básico ⁶	Significado contextual	<i>Is like test</i>	+/n/-
<i>Oleada</i>	Embate y golp de la ola (RAE 2001)	Gran número de personas	FUERZA DE LA NATURALZA	–
<i>Flujo</i>	Movimiento de ascenso de la marea (RAE 2001)	Abundancia	FUERZA DE LA NATURALZA	–

⁵ Le definizioni sono tratte da: *Grande Dizionario di Italiano 2.0* 2010.

⁶ Le definizioni sono tratte da: Real Academia Española (RAE), *Diccionario de la lengua española* (2001).

Come si può notare dai dati appena presentati (*Tab. 1*), gli elementi naturali rappresentano un campo semantico privilegiato nella costruzione dell'identità dei migranti, spesso intesi come massa, e quasi mai individualmente. L'immagine più ricorrente, inoltre, è quella del movimento di grandi flussi d'acqua (onda, *oleada*, marea, *flujo*, ecc.), che richiamano alla mente forze della natura incontrollabili e impossibili da arginare, il che ci spinge a riconoscere tali elementi come fonte di allarme e preoccupazione e, pertanto, associati a inferenze negative.

3.2. *Gli immigrati sono conflitti o guerre*

Il secondo gruppo di elementi metaforici, che presenta un'incidenza simile, sia nel caso spagnolo che in quello italiano, è quello legato a un immaginario bellico, come si può osservare nei seguenti esempi:

- i. Si materializza sempre di più lo spettro di quanto avvenne con l'Albania quando dalle spiagge e dai porti rimasti senza controllo partivano centinaia di imbarcazioni e alla fine si arrivò a una vera e propria *invasione* dell'isola. (*Corriere*)
- j. Quello che vediamo sembra un *campo di guerra*, un *accampamento* di disperati che si aggirano dentro e fuori quella sorta di rifugio. (*Repubblica*)
- k. Mai visti tanti in una volta, neanche qui a Lampedusa dove gli *assalti dal mare* sono stati una costante per anni. (*Repubblica*)
- l. A la cancellera alemana Angela Merkel la *estrategia* de contención del éxodo migratorio le parece crucial para evitar una *invasión* de la Ue. (*País*)

Anche in questo caso (*Tab. 2*), il test *Is like* ci fornisce le indicazioni sulla connotazione negativa che caratterizza questo genere di metafore. Oltre che come fenomeni della natura, i protagonisti delle migrazioni sono percepiti nell'opinione pubblica come forze nemiche che minacciano il territorio nazionale e dalle quali bisogna difendersi. Gli sbarchi, e gli arrivi in generale, sono interpretati come 'invasioni' e 'assalti' da 'fronteggiare' e contro i quali è doveroso trovare 'strategie' difensive. Anche in questo caso, ci troviamo di fronte all'uso di lessemi che svolgono una funzione chiaramente argomentativa, orientata alla rappresentazione negativa dei soggetti, identificati come entità pericolose da arginare. Si decide in questo modo di enfatizzare e caricare simbolicamente una realtà marginale e non del tutto rappresentativa del fenomeno nel suo complesso, se si considera il fatto che gli arrivi via mare costituiscono meno del 15% del totale degli ingressi nel territorio italiano.

Tabella 2. – Analisi delle metafore concettuali e delle metafore linguistiche relative a conflitti o a guerre.

Lessema	Significato base	Significato contestuale	<i>Is like test</i>	+/n/-
<i>Invasione</i>	Atto di invadere o occupare con la violenza un territorio	Minaccia	FORZA NEMICA	–
<i>Campo di guerra</i>	Luogo di combattimento o di esercitazioni militari	Luogo in cui regna la confusione, il disordine	SOLDATI	–
<i>Accampamento</i>	Alloggiamento all'aperto di truppe al riparo di tende o baracche; campo militare	Qualsiasi alloggio all'aperto di persone, provvisorio, di fortuna o mobile. Si dice di luogo dove regnano la confusione e il disordine	SOLDATI	–
<i>Assalto</i>	Azione tattica condotta da speciali truppe e destinata all'attacco decisivo delle posizioni nemiche	Pericolo	NEMICI CHE ARRIVANO DAL MARE	–
U. léxica	Significado básico	Significado contextual	<i>Is like test</i>	+/n/-
<i>Estrategia</i>	Arte de dirigir las operaciones militares (RAE 2001)	Conjunto de políticas para controlar el número de inmigrantes que acceden a la UE	UN ENEMIGO A QUIEN HAY QUE FRENAR	–
<i>Invasión</i>	Acción y efecto de invadir: acometer o entrar por la fuerza en algún territorio o fortaleza o apoderarse de ello (RAE A 1734, 300: 2)	Ocupar anormal o irregularmente un lugar (RAE 2001)	FUERZAS QUE ENTRAN EN LA UE	–

3.3. Riferimenti biblici

L'ultimo gruppo di metafore che appare con maggior frequenza è quello legato alle immagini bibliche. Questo gruppo, a differenza dei precedenti, presenta una minor varietà di espressioni relative a concetti religiosi, ma una frequenza considerevole di elementi linguistici ricorrenti, come è il caso di *esodo/éxodo*, tanto da diventare un vero e proprio *cliché* sia nel corpus italiano che in quello spagnolo, come dimostrano i seguenti esempi:

m. E *l'esodo biblico* di cui parla il ministro dell'Interno Roberto Maroni, rischia di affondare per sempre le politiche migratorie del governo. (*Repubblica*)

n. El ejército tunecino despliega tropas para frenar el *éxodo* hacia Europa. (*País*)

L'ultimo gruppo di elementi metaforici più frequenti (*Tab. 3*), anche in questo caso, è legato a uno stereotipo negativo, ovvero quello di una massa innumerevole di individui senza meta, cacciati dalla propria terra e alla ricerca di nuovi spazi in cui insediarsi. In tale contesto si inseriscono espressioni come "la *processione* di barconi non si ferma" (*Repubblica*) e "Lampedusa se encuentra desbordada y se habla de *emergencia bíblica*" (*Abc*).

Tabella 3. – Analisi delle metafore concettuali e delle metafore linguistiche relative a immagini bibliche.

Lessema	Significato base	Significato contestuale	Is like test	+/n/-
<i>Esodo</i> (<i>bíblico</i>)	Migrazione di un popolo o di un gruppo etnico in partic., l'uscita degli Ebrei dall'Egitto sotto la guida di Mosè, narrata nell'omonimo libro della Bibbia	Partenza da un luogo di un gran numero di persone	IL POPOLO EBRAICO	–
U. léxica	Significado básico	Significado contextual	Is like test	+/n/-
<i>Éxodo</i>	Salida de los israelitas de Egipto y su peregrinación por el desierto (RAE A 1732, 684: 2)	Emigración de un pueblo o de una muchedumbre de personas (RAE 2001)	EL PUEBLO ISRAELÍ	–

4. ANALISI DELLE METONIMIE

Le metonimie, come detto in precedenza, sono dei processi referenziali che si basano sull'uso di un'entità al posto di un'altra, alla quale è legata da un rapporto di vicinanza all'interno dello stesso dominio concettuale. Come nel caso delle metafore, l'utilizzo di elementi metonimici è ampiamente documentato nel discorso mediatico relativo al tema migratorio.

Il corpus prescelto ha evidenziato tre processi predominanti di metonimizzazione riferiti ai protagonisti delle migrazioni, ovvero il riferimento ai soggetti basato sullo status legale (*clandestin**), il riferimento basato sullo stato emotivo (*disperat**), e il riferimento basato sulla provenienza geografica (*tunisin**, *extracomunitar**, *maghrebini**), secondo la proporzione indicata nella *Tabella 4*.

Tabella 4. – Principali metonimie concettuali relative ai migranti rilevate nel corpus.

Italiano	N = 63	%	Spagnolo	N = 16	%
<i>Clandestin*</i>	22	34,9%	<i>Indocumentad*</i>	5	31,2%
			<i>Ilegal*</i>	3	18,7%
<i>Disperat*</i>	14	22,2%	<i>Desesperad*</i>	4	25%
<i>Tunisin*</i>	14	22,2%	<i>Tunecin*</i>	3	18,7%
<i>Extracomunitar*</i>	10	15,8%	<i>No comunitari*</i>	1	6,2%
<i>Maghrebini*</i>	3	4,7%			

Come indicano i dati riportati, la tendenza più frequente per riferirsi ai soggetti in entrambi i corpora è di rappresentare l'identità del migrante incentrandosi sulla sua condizione giuridica sul territorio italiano. Molti aggettivi, sia in italiano che in spagnolo, attraverso un processo di lessicalizzazione e metonimizzazione, spesso finiscono per abbandonare la loro categoria grammaticale per trasformarsi in costituenti nominali basati sull'attributo originario. Da un punto di vista argomentativo e pragmatico, l'effetto è evidente. In primo luogo si crea un'associazione indissolubile tra il soggetto migrante e la condizione giuridica deficiente, e quindi negativa, che non fa altro che creare inferenze pregiudizievoli nei confronti dei soggetti. Come osservato da Portolés (1998), infatti, la condizione di 'illegittimità' giuridica determinata dal contesto e dalle norme sociopolitiche di un stato, perde il suo carattere convenzionale e temporale per rivestire *in toto* l'identità di una persona. Come mostrato dai seguenti esempi, questa pratica è ampiamente diffusa sia nella stampa italiana, che in quella spagnola.

o. È questa la paura di molti *clandestini*, il ripensamento da parte delle autorità italiane, la possibile decisione di rimpatriarli. (*Repubblica*)

p. Ante la falta de suficientes centros de acogida en Lampedusa, 1500 *indocumentados* se han establecido en un campo de fútbol. (*Abc*)

Tabella 5. – *Analisi delle metonime concettuali relative allo status legale dei soggetti.*

Lessema	Significato base	Significato contestuale	Relazione metonimica o prototipo	+/n/-
<i>Clandestin*</i> Adjetivo que ha cambiado categoría gramatical y se utiliza como sustantivo	Fatto di nascosto, segretamente, per lo più perché vietato dalla legge o da un'autorità	Immigrati	LA PARTE PER IL TUTTO	–
Lessema	Significato base	Significato contestuale	Relazione metonimica o prototipo	+/n/-
<i>Indocumetad*</i>	Que no lleva consigo documento oficial con el que pueda identificarse o que carece de él	Inmigrados	LA PARTE POR EL TODO	–

Gli esempi (*Tab. 5*) mostrano la stessa procedura di metonimizzazione basata sull'asse legalità/illegalità che viene effettuata in entrambi i contesti. La metodologia di riconoscimento delle metonomie ci permette di individuare l'accezione negativa del termine, dovuta al suo significato primario. Ciò nonostante, è possibile notare come l'espressione spagnola *indocumetad** risulti mitigata rispetto a quella italiana, in quanto fa riferimento a una deficienza giuridica concreta, ovvero quella di non essere in possesso di documenti di identificazione riconosciuti dalla legge. Nel caso di *clandestin**, invece, la carica argomentativa con effetto negativo è ancora più forte, perché indica una generica condizione di irregolarità, di infrazione della legge, a prescindere da quale sia il reato in questione.

Le altre metonimie che appaiono con una frequenza considerevole nelle notizie incentrate sul fenomeno migratorio sono quelle che indicano i soggetti a seconda della loro provenienza geografica, sebbene tale dato

non sempre sia indispensabile ai fini della decodificazione del messaggio finale.

- q. Un portavoz italiano de Amnistía Internacional afirmó que la llegada masiva de *tunecinos* demuestra el incumplimiento de las normas de asilo político internacional. (*País*)
- r. Soltanto ieri sera sono arrivati i primi rinforzi, ma per fortuna gli *extracomunitari* non hanno creato problemi. (*Repubblica*)

Tabella 6. – Analisi delle metonimie concettuali relative alla provenienza geografica.

Lessema	Significato base	Significato contestuale	Relazione metonimica o prototipo	+/n/-
<i>Extracomunitar*</i> Aggettivo con función di sostantivo	Si dice di cittadino di un paese non appartenente all'Unione Europea	Persone che provengono da fuori (extra) dell'Unione Europea	APPARTENENZA GEOGRAFICA E ATTRIBUTO EVIDENZIATO	–
U. léxica	Significado básico	Significado contextual	Conexión metonímica o prototipo	+/n/-
<i>Tunecin*</i> Adjetivo con función de sustantivo	Natural de Túnez (RAE U 1884, 1058: 1)	Organiza una categoría de personas por su procedencia	PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	n

Sebbene nel primo caso l'uso dell'aggettivo di nazionalità non crei un'associazione negativa e presenti una connotazione neutra (*Tab. 6*), nell'esempio italiano è possibile riscontrare la carica argomentativa che esercita l'uso di *extracomunitar** all'interno della frase: nel contesto in esame, l'appartenenza o meno a una data identità geografica non è indispensabile ai fini della codifica del messaggio; al contrario, l'accostamento al predicato verbale nella sequenza controargomentativa crea una correlazione tra il comportamento negativo ('creare problemi') e l'origine dei soggetti.

L'ultimo esempio di metonimie impiegate per la denominazione dei protagonisti delle migrazioni sono quelle relative agli stati d'animo. In entrambi i corpora abbiamo individuato il caso di *disperat** / *desesperad**:

- s. L'allerta dei nostri 007: folle di *disperati* in fuga. (*Corriere*)
 t. Este flujo incesante de *desesperados* procede en su mayoría de Túnez. (*Abc*)

Tabella 7. – *Analisi delle metonimie concettuali relative allo stato emotivo dei soggetti.*

Lessema	Significato base	Significato contestuale	Relazione metonimica o prototipo	+/n/-
<i>Disperati*</i> / <i>Desespera*</i> Aggettivo con funzione di sostantivo	Che non lascia sperare in una soluzione positiva; che non dà speranze	Immigrati	ATTRIBUTO EVIDENZIATO ED ENTITÀ PARTE PER IL TUTTO	–

Anche in questo caso (*Tab. 7*) il processo di lessicalizzazione trasforma una proprietà del soggetto, un attributo, in una condizione ontologica con la quale si arriva a identificare la categoria ‘migranti’ nel suo complesso. Ancora una volta, la scelta linguistica si carica di una valenza argomentativa e pragmatica, in quanto il *frame* che si viene a creare coincide con l’idea di una massa omogenea di individui che vivono perennemente esperienze negative e che raramente vengono descritti attraverso attributi positivi.

5. CONCLUSIONI

L’immigrazione è un fenomeno ampiamente presente nel discorso pubblico e nei canali informativi che lo veicolano. Il presente contributo, così come la maggior parte degli studi che si sono soffermati sull’osservazione linguistico-discorsiva nella stampa italiana e in quella spagnola, ha evidenziato una tendenza comune all’uso di strategie argomentative che generano un *frame* pregiudizievole del tema in questione. Tra gli strumenti discorsivi in grado di creare percezioni negative nella mente dei lettori troviamo le metafore e le metonimie. Tali elementi linguistici, caricandosi di un significato simbolico che va al di là del mero contenuto semantico e che si rifà ad un sistema concettuale fatto di esperienze concrete, svolgono una funzione pragmatica definita: creare strutture argomentative in grado di guidare le inferenze del pubblico. A dimostrazione di ciò, per il presente studio è stato selezionato un corpus di notizie incentrato sul processo

di arrivo dei migranti sull'isola di Lampedusa nel febbraio 2011, apparse nelle maggiori testate italiane e spagnole (*Corriere della Sera*, *la Repubblica*, *El País*, *Abc*). Sebbene siano passati alcuni anni, la scelta relativa al periodo si deve alla volontà di inquadrare e in qualche modo 'storicizzare' un momento emblematico in cui l'attenzione dell'opinione pubblica sugli arrivi alle coste europee era molto alta in entrambi i paesi. Come sappiamo, nel frattempo qualcosa è cambiato. La crisi finanziaria ha determinato una graduale riduzione degli arrivi, soprattutto nel paese iberico. Mentre Lampedusa continua a rimanere sotto i riflettori per le continue emergenze umanitarie, la stampa spagnola ha iniziato a documentare il percorso inverso delle rotte migratorie: non si parla più solo di arrivi, ma in taluni casi anche di rientri.

Le notizie selezionate sono state analizzate attraverso una metodologia di riconoscimento delle metafore concettuali che ha evidenziato la tendenza a identificare l'immigrazione prevalentemente con tre domini tematici: le forze della natura, la guerra e i conflitti, e le immagini bibliche. In tutti e tre i casi, il ricorso a tali procedimenti contribuisce a creare un effetto di preoccupazione e di allarme nell'opinione pubblica, identificando l'immigrazione come un pericolo, e quindi connotandola negativamente.

Il processo di riconoscimento delle metonimie concettuali, invece, ha messo in luce tre procedimenti ricorrenti per riferirsi ai protagonisti del fenomeno migratorio: in primo luogo, la tendenza a rappresentare l'identità del migrante attraverso un processo di lessicalizzazione dell'attributo relativo alla condizione giuridica, creando un'associazione tra lo status legale e la condizione ontologica che, da un punto di vista argomentativo, dà come risultato la creazione di inferenze negative. Il secondo processo metonimico più utilizzato è quello di riferirsi ai soggetti a seconda della loro provenienza geografica, che nelle notizie relative a fatti di criminalità e devianza sociale ha l'effetto di creare una correlazione tra le variabili 'origine geografica' e 'comportamento sociale'. Infine, l'analisi delle metonimie ha riscontrato una tendenza alla trasformazione di un attributo emotivo del soggetto in una condizione ontologica dei migranti, che li identifica ancora una volta con esperienze negative e finisce per caratterizzare un'intera categoria.

A livello comparativo, lo studio ha rivelato una tendenza alla creazione di *frame* argomentativi comuni, basati sul ricorso ad elementi metaforici corrispondenti in entrambe le lingue, utilizzati come strategia per enfatizzare il discorso dominante relativo all'immigrazione. Come si è potuto evidenziare grazie al processo di riconoscimento delle metafore e delle

metonimie, esiste una vicinanza negli atteggiamenti e nei paradigmi culturali che, tanto in Italia come in Spagna, identificano l'immigrazione come un pericolo e contribuiscono a creare un'immagine pregiudizievole del fenomeno. Nonostante le similitudini, nel corpus italiano sono state evidenziate scelte lessicali e concettuali in alcuni casi più ostili verso i soggetti descritti, come avviene con l'espressione metonimica *clandestin**.

In conclusione, considerata la responsabilità che esercitano i mezzi d'informazione nel plasmare l'opinione pubblica, ci auguriamo che un approfondimento maggiore sul tema, e l'interesse sempre crescente della linguistica in questo terreno, possano contribuire a creare un discorso mediatico più neutro, e più orientato all'integrazione dei nuovi cittadini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anscombre, Jean Claude, y Oswald Ducrot. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Bañón Hernández, Antonio M. 2007. *Discurso periodístico y procesos migratorios*. Donostia: Tercera Prensa - Hirrugarren Prentsa.
- Barcelona, Antonio. 2002. "Clarifying and Applying the Notions of Metaphor and Metonymy within Cognitive Linguistics: An Update". In *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, edited by René Dirven and Ralph Pörris, 207-277. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Barcelona, Antonio. 2012. "La metonimia conceptual". En *Lingüística cognitiva*, coordinado por Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela, 123-146. Barcelona: Anthropolos.
- Cea D'Ancona, M^a Ángeles, y Miguel S. Valles Martínez. 2011. *Evolución del racismo y la xenofobia en España (Informe 2011)*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Crespo Fernández, Elizier. 2008. "El léxico de la inmigración: atenuación y ofensa verbal en la prensa alicantina". En *Inmigración, discurso y medios de comunicación*, coordinado por María Martínez Lirola, 45-64. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Dal Lago, Alessandro. 2004. *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- De Fina, Anna. 2007. "Parlando di mangiare: l'identità come costruzione internazionale". In *La costruzione internazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, a cura di Anna Ciliberti, 68-89. Milano: FrancoAngeli.
- Deignan, Alice. 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.

- Fuentes Rodríguez, Catalina, y Esperanza Alcailde. 2002. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión. Cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, y María Márquez Guerrero, eds. 2006. *Actitudes ante la inmigración. El reflejo lingüístico*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gibbs, Ray. 1994. *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grande Dizionario di Italiano 2.0. 2010. Garzanti. <http://garzantilinguistica.sapere.it/>.
- Kovecses, Zoltan. 2010. *Metaphor a Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George, and Mark Jhonson. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maneri, Marcello. 2011. "Media Discourse on Immigration. The Translation of Control Practices into the Language We Live by". In *Racial Criminalization of Migrants in the 21st Century*, edited by Salvatore Palidda, 77-93. Farnham: Ashgate.
- Piccioni, Sara. 2010. *Convenzionalità e creatività della metafora*, Bologna: Bononia University Press.
- Portolés, José. 1998. "Nombres, adjetivos y xenofobia". *Mugak* 2: 17-21.
- Pragglejaz Group. 2007. "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse". *Metaphor and Symbol* 22 (1): 1-39.
- Real Academia Española (RAE). 2001. *Diccionario de la lengua española (22ª edición)*. <http://www.rae.es>.
- Santa Ana, Otto. 1999. "Like an Animal I Was Treated: Anti-immigrant Metaphor in US Public Discourse". *Discourse & Society* 10 (2): 191-224.
- Schmitt, Rudolf. 2005. "Systematic Metaphor Analysis as a Method of Qualitative Research". *The Qualitative Report* 10: 358-394.
- Van Dijk, Teun A. 1993. "Principles of Critical Discourse Analysis". *Discourse & Society* 4 (2): 249-283.
- Van Dijk, Teun A. 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Con occhi diversi. Potenzialità del curriculum plurilingue sulle ceneri dell'Ilva

*Daniela Carpani** - *Angela Maltoni***

doi: 10.7359/700-2014-carp

daniela.carpani@unige.it
omalto@alice.it

1. GENOVA: DAL RICONGIUNGIMENTO AL RADICAMENTO

A Genova la presenza ormai stabile degli immigrati provenienti dall'America Latina e in particolare dall'Ecuador ha cambiato la composizione demografica della città ridisegnandone il paesaggio. In ogni quartiere si sono moltiplicati i segni di una presenza sempre più tangibile: attività commerciali gestite da stranieri, società di servizi nate per questa particolare utenza, offerte di voli con 'tariffa etnica'. Gli stessi *media* si sono evoluti: non più soltanto fogli 'per immigrati' semiclandestini o comunque di nicchia, ma trasmissioni dedicate e *talk show* fino ad arrivare al recente inserto *Génova semanal* del giovedì pubblicato su *Il Secolo XIX*, storica testata locale.

Tra gli effetti del radicamento, la massiccia presenza di bambini di origine straniera nati in Italia in asili nido, scuole di infanzia e primarie. Fratelli minori degli adolescenti della prima ora, figli del ricongiungimento familiare d'inizio secolo, solo una sparuta minoranza dei quali ha proseguito il proprio percorso educativo nella formazione superiore e universitaria.

Se si esclude la comune provenienza geografica, che fa di quella ecuadoriana la nazionalità maggiormente rappresentata, si tratta con ogni evidenza di due situazioni scolastiche non paragonabili. Nella composizione

* Università degli Studi di Genova.

** Scuola primaria Domenico Ferrero di Genova.

e, almeno si spera, negli esiti. Quella che si viene formando, infatti, è una generazione precocemente ‘socializzata’, padrona della lingua italiana, integrata con i pari età genovesi o provenienti da altre parti del mondo, potenzialmente esente dagli stigmi negativi – resi ancora più dolorosi dal trauma del distacco da una parte della famiglia rimasta in patria, dall’inserimento frettoloso in classi non corrispondenti all’età anagrafica, dall’abbandono forzato della lingua materna (Ariolfo, Carpani, y Sanfelice 2011; Ariolfo 2012) – che hanno pesantemente condizionato la resa scolastica dei ‘fratelli maggiori’ (Favaro 2011, 40). Ad attestarlo le percentuali degli alunni non italiani in ritardo scolastico che fra i 10 e i 15 anni schizza dal 21 al 67% secondo gli ultimi dati forniti dalla Fondazione Ismu¹.

1.1. *La ‘nuova’ norma*

Eppure se la fase dell’emergenza ha ceduto il passo a un sostanziale equilibrio fra la popolazione scolastica, continuano a sussistere quelle che Cummins (2000, 64-65) definiva microinterazioni implicite negative frutto di stereotipi, false credenze od omissioni. Fra queste ultime, il negato riconoscimento del bagaglio culturale e linguistico degli studenti allogliotti e delle loro famiglie in ragione del timore, duro a morire, che più codici a contatto possano influire negativamente sull’apprendimento della lingua maggioritaria. Timore che non solo è confutato da quanto da tempo si sa sul funzionamento del cervello bilingue (Fabbro 1996) ma che, nel caso che ci riguarda, risulta tanto più infondato in quanto i bambini di origine straniera imparano e parlano l’italiano seguendo la stessa progressione dei compagni autoctoni² con asimmetrie semmai addebitabili al diverso status socio-economico delle famiglie.

In termini di politica educativa sembra quindi che ciò che deve innanzitutto cambiare sia lo sguardo sulla nuova realtà scolastica, al fine di trarne utili spunti per un approccio formativo basato sull’interazione, oltre o piuttosto che sull’integrazione, garantendo per quanto possibile riverberi positivi sull’insieme degli alunni a prescindere dalla loro provenienza.

¹ <http://www.ismu.org/dati-alunni-cni-nella-s-20122013/> [10/03/2014].

² Dai risultati del *Questionario dello studente* delle prove Invalsi del 2013, ad esempio, dei dieci alunni presenti il giorno della somministrazione che affermano di parlare a casa una lingua diversa dall’italiano, solo tre ritengono che a scuola esso sia più difficile per loro che per i compagni. Nove bambini su dieci, peraltro, affermano di averlo imparato facilmente.

Bambini, italiani compresi, destinati a vivere in un mondo segnato da alti indici di mobilità, plurilinguismo, pluriculturalismo, a crescere senza sapere in quale scenario (città o paese) potranno costruire il loro futuro. È anche per prepararci a questa sfida che sembra quanto mai urgente ri-orientare categorie mentali, pratiche educative e risorse economiche nella direzione indicata, tra l'altro, dal recente *Dossier Statistico Immigrazione* (2012, 178) che ribadisce la necessità di

valorizzare le competenze linguistiche, i saperi e gli interessi già in possesso degli alunni. [...] riconoscere come l'eterogeneità in classe, opportunamente sorretta, non rappresenti un ostacolo o un problema, bensì una opportunità per lo sviluppo di tutti gli alunni, stranieri e italiani. [A partire] dalla assunzione consapevole che [...] i paesi economicamente più dinamici sono proprio quelli con il più alto numero di studenti internazionali.

2. SCUOLA PRIMARIA E LINGUE STRANIERE

Nel capoluogo ligure la presenza di alunni immigrati è abbastanza simile nei tre ordini di scuola (dal 12,37% nella primaria si passa al 13,18% nella secondaria di I grado, per finire con l'11,00% nella secondaria di II grado³).

Nel complesso si tratta di un dato che incide sulla coesistenza di codici linguistici diversi all'interno dell'aula anche quando, come nel caso che si presenta, si tratta di bambini nella stragrande maggioranza nati nel nostro paese ma che hanno alle spalle un *background* linguistico che varrebbe la pena di considerare con maggiore attenzione nell'ottica, come si diceva, di un potenziale arricchimento dei saperi delle nuove generazioni. Una strada seguita già da tempo a livello europeo: si pensi alle conclusioni del Consiglio d'Europa di Barcellona del 2002⁴ in cui si rilevava la centralità di "azioni tese al miglioramento delle abilità di base, in particolare attraverso l'insegnamento di almeno due lingue straniere a partire da un'età molto precoce". Ciò ha spinto buona parte dei paesi europei a varare pratiche educative orientate al plurilinguismo, recentemente monitorate dalla *Prima indagine europea sulle competenze linguistiche* del 2012. Nel quadro che ne sortisce non mancano le zone d'ombra: le prestazioni linguistiche – vi si legge – devono essere migliorate in maniera significativa, al fine

³ Dati relativi all'a.s. 2011/2012, Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria.

⁴ http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf [08/03/2014].

di rafforzare l'idea "che le persone in generale e i giovani in particolare si sentano in grado di imparare le lingue straniere e che lo considerino utile", ribadendo la necessità di anticiparne lo studio fin dalla scuola d'infanzia, "promuovendo metodi che consentano agli studenti e agli insegnanti l'uso delle lingue straniere per una comunicazione significativa durante le lezioni", da ultimo sottolineando l'importanza della "diversità linguistica per lo sviluppo personale e culturale" nel mondo globalizzato⁵.

Inutile dire come modelli educativi basati sulla valorizzazione del plurilinguismo siano particolarmente preziosi in contesti ad alta densità migratoria. In essi l'interazione e lo scambio di conoscenze sono destinati a diminuire la distanza, in termini di prestigio, fra le lingue e le culture di appartenenza e quelle del paese di adozione, contrastando sul nascere fenomeni diglossici a cui i paesi già da tempo interessati da flussi in entrata provenienti dall'America Latina (Montrul 2013, 23-40) hanno cercato di porre rimedio attraverso specifici protocolli educativi (Potowski 2005) ancora poco noti in Italia ma che si stanno iniziando a sperimentare nelle cosiddette 'scuole di frontiera' (Oliviero, Potowski, y Sanfelici 2013).

3. SCUOLA E TERRITORIO

La ricerca azione che qui si illustra si è svolta in uno dei due quartieri del ponente genovese etichettati come *latinos*. Zone un tempo operaie, ora alla ricerca di una nuova identità. È il caso di Cornigliano, balzato agli onori della cronaca locale e nazionale per le vicende legate alla presenza delle acciaierie dell'Ilva⁶, il cui insediamento nel secondo dopoguerra deturpò irrimediabilmente un contesto in cui piccole industrie e imprese artigiane convivevano con le seconde case dell'agiata borghesia genovese. A titolo di testimonianza, ricordiamo le ville ottocentesche sorte a corona del Castello Raggio – onnipresente nelle stampe dell'epoca e simbolo degli antichi fasti – demolito nel 1951 per fare posto all'impianto siderurgico e all'area aeroportuale.

Le spiagge, coperte dal materiale di riporto della sovrastante collina degli Erzelli, vennero fagocitate nell'area di 350 mila metri quadri su cui,

⁵ http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/executive-summary-eslc_it.pdf [08/03/2014]. La ricerca ha coinvolto 14 paesi europei e 54.000 studenti.

⁶ Diventata Italsider, poi Cogea e ancora Ilva come siderurgia di Stato prima e poi privata nell'orbita del gruppo Riva.

dal 1953, sveltano le sagome degli altiforni. Fu così che Cornigliano iniziò ad attrarre manodopera dall'entroterra e dal sud Italia che s'insediò in un'edilizia popolare frammista a quella di pregio, l'una e l'altra all'ombra di una fabbrica fortemente inquinante. Sarebbero passati ben quarant'anni perché, grazie alle azioni di protesta degli abitanti del quartiere, allarmati dai dati che vi attestavano una morbilità tumorale quattro volte superiore al resto della città, si arrivasse all'accordo di programma del 2005 che vide Governo, Comune, Provincia, Regione, proprietà e sindacati impegnati a discutere i modi della dismissione degli impianti per la produzione a caldo che di fatto avviene nel luglio dello stesso anno.

In questa parte del capoluogo sorge la Scuola primaria Domenico Ferrero, figlia essa pure della ricostruzione del secondo dopoguerra, attualmente frequentata da bambini di recente immigrazione e, soprattutto, dai nati in Italia da coppie miste o straniere. Nel 2008, nell'allora 1^a B, ebbe inizio la sperimentazione educativa intitolata "Insieme per un futuro più equo" il cui primo ciclo quinquennale si è concluso nel 2013.

La sfida che stava alla base del progetto della maestra Angela Maltoni, cui si deve la parte conclusiva del presente intervento, era trasformare una classe a forte componente straniera in un laboratorio d'intercultura e di multilinguismo, ribaltando l'immagine di 'classe ghetto' associata di norma a situazioni consimili (Maltoni 2013). Fra gli obiettivi primari, coinvolgere le famiglie nell'opera di mantenimento della lingua madre, sia incentivandone l'uso nella comunicazione fra le mura di casa, sia favorendone la riammissione nel circuito 'colto' (ai genitori veniva infatti chiesto di leggere insieme ai propri figli un testo, nelle rispettive lingue d'origine, scelto via via dai bambini nel ricco scaffale multiculturale della classe). La proposta, oltre al pregio di attivare o riattivare una buona pratica, intendeva spezzare la tradizionale incomunicabilità fra scuola e famiglia (massima in contesti migratori) rafforzando il legame del bambino con le proprie radici e riconoscendo ai genitori un giusto grado di protagonismo nella costruzione del sapere dei propri figli.

4. SCUOLA E RICERCA

Nell'a.s. 2010/2011 il gruppo di ricerca "Ibridazione linguistica e lingue immigrate", coordinato per il settore educativo da chi scrive, veniva invitato dalla maestra a svolgere una prima prospezione di una classe all'epoca formata da 22 bambini italiani e non italiani, con 8 lingue parlate al suo

interno⁷ (alle quali lingue già erano stati dedicati sporadici incontri e attività in collaborazione con i mediatori dell'Assessorato ai Servizi Educativi e Istituzioni Scolastiche). L'osservazione, svolta fra maggio e giugno, fotografava una situazione assai variegata: ad una minoranza di quattro italofoeni monolingui si affiancavano 18 stranieri, solo tre dei quali non nati in Italia, suddivisibili a loro volta in bilingui simultanei (cresciuti con genitori di diversa provenienza), bilingui consecutivi (tutti ispanofoni, con entrambi i genitori di origine latinoamericana che si rivolgevano ad essi in spagnolo) e bilingui asimmetrici⁸, essi pure ispanofoni, con adulti che parlavano la lingua d'origine fra loro rivolgendosi in italiano ai figli (Carpani 2013a, 211). Questo panorama linguistico era suscettibile di due possibili uscite: osservare, nel solco delle ricerche svolte nelle scuole genovesi di primo e secondo grado (Carpani 2010; Ariolfo 2013) gli effetti del contatto linguistico fra i bambini d'origine latinoamericana nati in Italia (in termini d'uso, valorizzazione o rifiuto della lingua d'origine); approfondire l'interesse per la diversità linguistica e culturale agendo, secondo i principi dell'*eveil aux langues*, sulla "motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage" (Blondin et Mattar 2006, 2).

A novembre del 2011 poteva così iniziare la ricerca azione vera e propria intesa ad attivare una "spirale dialettica" (Latorre 2012) fra pratica e teoria, attraverso cicli di pianificazione, azione, osservazione, riflessione, al fine di diffondere la cultura del plurilinguismo nella scuola, nel quartiere e presso gli organismi chiamati a gestire la politica educativa cittadina.

4.1. *Lo spagnolo in gioco*

Durante il primo anno ci si è concentrati prevalentemente sullo spagnolo; lingua che, per la sua rappresentatività numerica – 14 ispanofoni su 18 alunni stranieri – e per le note affinità all'italiano, era compresa da tutti, ancorché a livelli diversi, e della quale le famiglie richiedevano un approfondimento riconoscendone il possibile valore aggiunto nella for-

⁷ Spagnolo, rumeno, arabo, wolof, thailandese, turco, greco, quechua. La descrizione del progetto con i relativi materiali è consultabile all'indirizzo http://www.comunicovocornigliano.it/Insieme_per_un_futuro_piu_equo.htm [08/03/2014].

⁸ La categorizzazione va presa naturalmente con le dovute cautele trattandosi in questi casi di un bilinguismo ibrido in cui l'esposizione alla LM varia moltissimo da caso in caso in termini qualitativi e quantitativi.

mazione dei loro figli. Cercando per tal modo di conciliare esigenze della ricerca e richieste degli utenti, durante gli incontri settimanali di due ore in compresenza con la maestra, ho iniziato a convogliare l'interesse dei bambini sulla lingua non solo in quanto strumento comunicativo ma anche come 'in sé' o sistema, coinvolgendoli in una 'pedagogia della scoperta' attraverso il lavoro di gruppo. Si trattava di una modalità pensata per indurre *transfer* produttivi fra le varie lingue di origine pur muovendo da testi in spagnolo che, se in prima battuta sembravano favorire soprattutto il gruppo degli ispanofoni, finivano per rivelarsi palestre preziose per lo scambio di strategie e conoscenze. Il rilevante contributo dato dai latinoamericani alla comprensione di primo livello non mancava infatti di venir arricchito dall'apporto dei compagni i quali, grazie alla maggiore distanza dalla lingua e all'uso dei repertori individuali, potevano cogliere o sistematizzare con maggiore lucidità elementi metalinguistici, rilevare sonorità nei testi poetici colti o 'personalizzati' a cui si è fatto massiccio ricorso, individuare somiglianze semantiche utili a sciogliere il significato di vocaboli sconosciuti. Alle attività di gruppo seguivano poi una discussione plenaria dei risultati e una riflessione individuale intesa a convogliare quanto appreso nell'alveo del potenziamento della lingua.

Al di là di quest'ultimo obiettivo meramente strumentale, si è cercato dunque di dare ai bambini un 'metodo di lavoro' produttivo nello spagnolo ma anche, in prospettiva, nelle altre lingue, stimolandoli ad individuare elementi noti da cui muovere nel loro percorso di ricerca, a fare attenzione alle ricorrenze e alle somiglianze, a mettersi in condizione di spiegare il perché delle ipotesi elaborate. Ciò che ha fatto registrare un'accresciuta presa di coscienza da parte di tutti gli alunni, senza esclusioni, dell'utilità della riflessione induttiva come mezzo per arrivare a formulazioni generali, dell'importanza di sistematizzare le intuizioni e di usare proficuamente il confronto linguistico fra compagni. A dimostrarlo le valutazioni nelle quattro prove in itinere in cui si è potuto osservare un costante incremento della percentuale di pieno successo – i voti massimi essendo passati dal 61%, al 73%, al 83 fino al 95% – (Carpani 2013b). Valutazioni da considerare soprattutto per la loro valenza formativa più che sommativa, in quanto risultato di un approccio misto volto, come si diceva, non solo all'apprendimento, ma a smuovere conoscenze e favorire interconnessioni.

Per quanto riguarda l'osservazione del rapporto fra lingua d'origine e suo uso si è potuto riscontrare che, a differenza di quanto osservato negli ordini di scuola superiori, fra i piccoli alunni latinoamericani non si sono

rilevati fenomeni di rifiuto, rimozione o disinteresse nei confronti del codice familiare. Al contrario, il fatto che nel biennio conclusivo la 'lingua di casa' fosse assurta al rango di materia scolastica con relativa valutazione nella scheda, è stato per loro motivo di orgoglio e stimolo a perfezionarla.

Diverso in questo macroquadro e quindi sottoposto ad analisi specifica, il caso di tre soggetti che, pur vivendo (o avendo vissuto) con entrambi i genitori ispanofoni, usavano l'italiano sia nella comunicazione fra pari sia durante le attività di classe, svolte con me o con la mediatrice peruviana. Ricostruendo insieme alla maestra il percorso familiare, raccogliendo spezzoni di frasi con i compagni, dialogando con loro e osservandone gli atteggiamenti nelle attività di gruppo, si è giunti alla conclusione che ciò che impediva alla lingua materna di manifestarsi era fortemente condizionato dalle scelte operate dai genitori. In tutti e tre i casi, infatti, seppur per ragioni diverse, gli adulti parlavano spagnolo fra di loro ma non con le figlie. Con il risultato che in classe, queste ultime, per loro stessa ammissione, non si sentivano in grado di 'competere' con gli altri connazionali preferendo rifugiarsi nell'italiano.

Credo di poter affermare che la graduale riemersione del codice familiare possa considerarsi l'effetto congiunto di vari elementi: dal nuovo prestigio che gli era stato assegnato, all'impostazione didattica tesa alla riflessione condivisa che sembra averle 'rassicurate' fornendo loro una sorta di trampolino di lancio per raggiungere (e, a volte, a superare) la competenza dei conterranei. A ciò peraltro ha corrisposto un deciso miglioramento dell'italiano e della resa scolastica in generale con punte di eccellenza proprio nello spagnolo.

5. VERSO UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Resta da dire dell'anno conclusivo, durante il quale si è tentato di superare la tradizionale logica dell'apprendimento bi o trilingue (appoggiarsi a un codice / facilitare l'accesso a una prima lingua straniera / utilizzare eventualmente le prime due per accostarsi a una seconda) per seguire nella sperimentazione di pratiche orientate all'attivazione di strategie e non al raggiungimento di livelli di conoscenza variamente misurabili, alla consapevolezza delle proprie e altrui risorse più che sul 'prodotto finale'. Proposte didattiche ispirate a principi non nuovi – quali quelli già citati dell'*eveil aux langues* (Candelier 2003) ripresi nel *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier 2011) e nella *Guida*

per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale (Beacco et al. 2010) – ma finora mai applicati nelle primarie genovesi. Un approccio, si legge nella *Guida*,

finalizzato a sviluppare nei bambini, attraverso semplici esperienze e attività su molte lingue (fra le quali la lingua/e locale/i la/le lingue/e insegnata/e a scuola, le lingue parlate dagli allievi, ecc.): i) rappresentazioni ed atteggiamenti positivi di apertura alla diversità linguistica e culturale; ii) la motivazione all'apprendimento delle lingue; iii) capacità di osservazione e riflessione che agevolino l'accesso alla conoscenza delle lingue – che esse siano o meno insegnate a scuola – iscrivendole nel contesto plurilingue del mondo attuale; iv) una cultura linguistica e un insieme di conoscenze che aiutino alla comprensione del mondo nel quale il bambino vive. (Beacco et al. 2010, 16)

A detto fine, si è deciso di impegnare la classe in un ulteriore sforzo di decentramento e straniamento, affiancando allo spagnolo altre lingue a tutti rigorosamente sconosciute per verificare la produttività del metodo di lavoro già in parte sperimentato l'anno precedente. Ispirandomi e adattando all'età dei bambini i suggerimenti che provenivano da applicazioni didattiche già sperimentate⁹ (Titone 2000), nella scelta dei materiali mi sono adeguata il più possibile al curriculum quando non ai suggerimenti degli alunni o ai loro vissuti. Così l'*Elegía a la muerte de Athaulpa* nella versione in quechua – che si inseriva nel modulo di storia dedicato alla conquista americana – e una ninna nanna in basco, a coronamento di un lavoro sui suoni della propria infanzia, sono diventate terreno per una sfida linguistica su testi di primo acchito considerati inintelligibili. A loro volta due brani in francese (di cui si richiedeva la comprensione globale) hanno costituito l'occasione per riflettere con ciascun bambino sulle sue prestazioni in termini di difficoltà incontrate, strategie seguite, competenze utilizzate, ecc. Colloqui che hanno evidenziato un soddisfacente grado di consapevolezza dei propri punti di forza ma anche dei propri limiti, nonché del percorso seguito nell'esecuzione del compito. Una consapevolezza particolarmente lucida è stata riscontrata nelle due alunne bilingui simultanee, a conferma ulteriore della loro 'marcia in più' puntualmente osservata nei due anni passati insieme alla classe.

Quest'ultimo aspetto mi ha spinto ad approfondire il contatto con un gruppo di colleghi impegnati nello studio sul bilinguismo tardivo e

⁹ <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/Levels/P1/PublicationID/-1/language/en-B/Default.aspx> [08/03/2014].

sull'acquisizione del linguaggio nella primissima infanzia¹⁰ – che fin dall'inizio della ricerca azione avevano manifestato uno specifico interesse al progetto – ai quali è stato chiesto di testare con strumenti oggettivi l'eventuale maggiore flessibilità cognitiva di *questi* soggetti plurilingui. Tale caratteristica è stata puntualmente confermata dai test individuali e a gruppo intero somministrati fra aprile e maggio del 2013 ai bambini della classe sperimentale e ad una classe parallela a curriculum tradizionale (*Trail Making Test*, *Fluenza categoriale*, *Wisconsin Card Sorting Test*, *Test di Corsi all'indietro*, *Span di cifre all'indietro* e *Plus-minus Task* e *Local-global Task*).

Per quanto riguarda il bilancio possibile di quanto fatto fino ad ora va ribadito che la ricerca azione, anche per gli oggettivi limiti dati da un inizio 'in corso d'opera', al di là degli effetti a livello 'micro' – sugli alunni e sulle insegnanti – aveva lo scopo prioritario di promuovere i principi dell'educazione linguistica plurale in età precoce partendo da un'eterogeneità troppo spesso considerata nefasta dalle famiglie ma anche dagli operatori della scuola evidenziandone, per contro, i possibili effetti positivi. Ne sono buona prova i recentissimi risultati dei test Invalsi del maggio del 2013 che attestano i lusinghieri risultati della classe all'interno della scuola proprio nell'area linguistica¹¹; un ottimo viatico per una pratica che, valorizzando il multilinguismo sociale (Lorenzo 2011, 34), è riuscita ad attivare un circolo virtuoso i cui effetti positivi si sono già riverberati nella scuola – che ha dato il suo benestare ad una nuova ricerca azione biennale multidisciplinare e alla riedizione della sperimentazione – e di cui si spera si possano raccogliere i frutti anche quando agli alunni della 5^a B toccherà nuotare in mare aperto.

¹⁰ Si tratta rispettivamente di Guido Rodríguez, Manuela Mariani, Fabrizio de Carli e Paola Viterbori. Quest'ultima, ricercatrice presso il DISFOR dell'Università degli Studi di Genova, ha pianificato e coordinato la somministrazione dei test citati più oltre.

¹¹ Devo tale informazione a Roberta Caviglia che ha svolto il tirocinio universitario nel corso sperimentale e ha dedicato la sua Tesi di Laurea, discussa a luglio del 2013 presso la Facoltà di Scienza della Formazione, alla valutazione del progetto. Nell'elaborato sono stati inseriti i dati dei test Invalsi relativi al II anno di corso e sono stati analizzati i risultati di quest'anno confrontandoli con quelli delle altre classi dell'Istituto.

6. LO SGUARDO DEI BAMBINI

Come è stato detto¹², il Progetto “Insieme per un futuro più equo” si è dato come punti fermi la valorizzazione delle differenze e la promozione delle relazioni interpersonali attraverso la conoscenza, la scoperta e il confronto con l'altro; questi obiettivi sono stati perseguiti attraverso azioni didattiche diversificate che prevedevano il coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno di un'ottica più ampia, aperta all'intercultura e alla multiculturalità, per cercare di eliminare preconcetti e pregiudizi. L'educazione linguistica, in una classe con le caratteristiche descritte, non è solo una disciplina di insegnamento ma soprattutto pratica educativa che pone al centro la consapevolezza della lingua del paese di accoglienza in costante confronto con le altre parlate dai bambini alloctomi.

Sulla base delle dieci tesi di Gisel (1975)¹³, il plurilinguismo è stato interpretato come “differenza tra linguaggi e fra lingue”, con particolare attenzione anche al rapporto tra italiano e dialetti. Sono questi i principi che ho cercato di applicare nella realtà multiculturale in cui opero per sviluppare la consapevolezza che la lingua è un sistema complesso realizzabile in contesti comunicativi diversi anche e soprattutto grazie alla manipolazione di più codici contemporaneamente (Corradini 1992).

Con questo tipo di premesse, il plurilinguismo sarebbe potuto diventare patrimonio collettivo di tutti i bambini, di origine italiana o straniera, che si trovano a crescere in un *humus* dalle straordinarie potenzialità quale è la scuola di Cornigliano. Anche loro, infatti, potevano contribuire a cambiare radicalmente l'immagine del quartiere ed essere citati come realtà di eccellenza e non come studenti di una classe ghetto¹⁴.

¹² Il seguente paragrafo è stato redatto da Angela Maltoni. I primi 5 e le conclusioni sono di Daniela Carpani.

¹³ Si tratta di un testo che risale al 1975 redatto dal gruppo GISCEL, costituitosi nel 1973, che si occupa della riflessione sull'educazione linguistica. Cf. <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm> [08/03/2014].

¹⁴ Il Progetto “Insieme per un futuro più equo” è stato selezionato nell'anno 2008/2009 dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire) come pratica didattica innovativa e significativa nel contesto nazionale. Pertanto è stato inserito nell'archivio delle buone pratiche *GOLD*. Nell'anno 2009/2010 è stato premiato con il riconoscimento comunitario del *Label* Europeo quale progetto linguistico che ha dato impulso all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue mediante innovazioni e pratiche didattiche e formative efficaci, favorendo la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e motivando i cittadini al plurilinguismo. Cf. http://www.comprendivocornigliano.it/Insieme_per_un_futuro_piu_equo.html [08/03/2014].

Se per chi proviene da altre parti del mondo è fondamentale apprendere l'italiano per un positivo inserimento scolastico, è altrettanto importante il mantenimento e il consolidamento della propria lingua madre. Nella classe, quindi, ho perseguito l'obiettivo di rafforzare e rendere solida la L1, nella piena condivisione, da una parte dello stretto legame fra radici, autostima e successo scolastico e, dall'altra, dell'importanza di muovere dalla propria lingua d'origine per avvicinarsi alle altre con cui il bambino viene a contatto. Allo stesso tempo, per gli allievi autoctoni, le attività di plurilinguismo sarebbero state utilissime per allargare le loro conoscenze nonché per avvicinarsi alle culture dei compagni non italo-foni favorendo un clima in cui tutti, nelle intenzioni, dovevano sentirsi come a 'casa loro'.

Le attività sono state focalizzate, anche grazie alla collaborazione con vari enti territoriali (Laboratorio Migrazioni, Let, Arci), sulla possibilità di ricomporre la propria storia, lingua e appartenenza in un processo dinamico di cambiamento e di confronto, senza essere né 'ostaggi' delle proprie origini né dover negare le differenze della propria identità. In alcuni casi si è lavorato al mantenimento della competenza nella lingua materna per ampliare ulteriormente la possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del paese d'origine e della propria storia personale.

L'aspetto più innovativo però è stato senz'altro l'utilizzo di più lingue già sperimentato in realtà consimili (Cantù e Cuciniello 2012), che aiutano il bambino a potenziare e sviluppare capacità intellettuali grazie, come ricorda Annarita Bini (2003, 60) ad una mente "flessibile e pronta a cogliere le diverse sfumature tra parole ed oggetti della realtà e – sul piano socio-affettivo – maggiormente aperta verso modi di pensare e di vivere diversi".

Alla fine di questo percorso mi sento di poter dire che, al minimo, è stato raggiunto un importante obiettivo: rendere i nostri alunni orgogliosi delle loro competenze e consapevoli della ricchezza data dalla diversità, ciò che li ha trasformati in soggetti attivi nel promuoverne i vantaggi. È successo così anche quando è stato loro proposto di redigere, in completa autonomia, un questionario per consentire agli insegnanti che ne avevano fatto richiesta di raccogliere elementi sulla storia linguistica dei loro alunni, troppo spesso ingiustamente sacrificata.

I bambini, quindi, in modalità di piccolo gruppo, hanno elaborato le domande per poi presentarle, confrontarle e discuterle a classe intera e riversarle nel questionario; frasi che sono tanto più significative in quanto uniscono ricordi di esperienze vissute – come quelle che toccano l'ambito della percezione e degli atteggiamenti linguistici – una stupefacente lucidità nel cogliere il peso di variabili esterne, prima fra tutte la famiglia

e la consapevolezza della spendibilità concreta delle lingue nella loro vita futura¹⁵.

Anche questo piccolo ma importante risultato è un'ulteriore conferma di quanto sia fondamentale insegnare ad ascoltare e a comprendere messaggi in lingue diverse per aiutare i bambini a costruire una coscienza che va oltre i confini ristretti del proprio codice, della propria famiglia, del proprio mondo. Si devono perciò mettere in atto tutte le possibili strategie organizzative atte a garantire ad ogni alunno lo sviluppo di capacità cognitive necessarie a cogliere e decifrare coordinate linguistiche, situazionali e pragmatiche di ogni cultura presente nel gruppo classe e, in futuro, nella società.

L'obiettivo perseguito e, spero, realizzato è stata la diffusione di una cultura del plurilinguismo da interpretare come strumento privilegiato per superare le barriere comunicative, un ponte fra mondi considerati troppo spesso lontani e incomunicabili. Come ricorda Amin Maalouf:

ogni lingua è il prodotto di un'esperienza storica unica, è portatrice di una memoria, di un patrimonio letterario, di un'abilità specifica, e costituisce il fondamento legittimo di un'identità culturale. Le lingue non sono intercambiabili, di nessuna si può fare a meno, nessuna è superflua. L'esigenza di preservare tutte le lingue del nostro patrimonio è indissociabile dall'idea stessa di pace, di cultura, di universalità e di prosperità. (Maalouf 2008, 13)

Questo, quindi, lo sguardo dei 'nuovi' bambini orgogliosi di aver imparato a conoscere altri mondi e di aver visto valorizzata la propria lingua madre. Ecco quanto scrivono alcuni di loro: "La mia lingua madre è molto importante per me e mi piace tantissimo, è la lingua dei miei genitori e soprattutto è dentro di me. Mi piace parlare lo spagnolo, è nella mia anima e mi piace anche scriverlo. La mia lingua è molto preziosa"; "Io penso che la mia lingua madre sia la più bella perché è una lingua con il suono dolce e tutte le volte ha una modalità da canzone. Non mi piacerebbe non saper parlare la lingua di mio padre e di mia madre"; "A me non piace che delle lingue o dei dialetti scompaiano perché se scompare una lingua anche la cultura del popolo che la parla scompare e questo non è bello perché man mano che le lingue scompaiono si incomincia a parlare la stessa lingua in

¹⁵ Alcuni esempi delle domande proposte dai bambini: "Se vieni da un paese lontano come ti sei sentito quando sei arrivato a scuola in Italia?"; "Ora come ti senti?"; "Nella tua classe ci sono bambini che parlano lingue diverse dalla tua? Pensi che questo sia: bello/brutto/non sai rispondere?"; "Quali lingue parli? Sei felice di parlare queste lingue?"; "A casa i tuoi genitori quale lingua parlano tra loro? E con te?"; "Ci sono lingue che conosci ma non parli? Perché non le parli?"; "Secondo te, conoscere tante lingue può esserti utile nella vita?"

tanti posti. Ho imparato da mia mamma qualche parola in thailandese e se questa lingua sparisse non sarebbe per niente bello e questo vale anche per le altre lingue. Parlare a capire il thailandese è molto difficile per me, però è pur sempre una lingua molto bella”; “Secondo me la lingua più bella al mondo è il napoletano perché ce l’ho dentro al cuore. Io sono contenta di parlarlo, lo tengo anche dentro al sangue e mi piace come si parla e come si scrive”.

Vorrei concludere questo breve intervento con le riflessioni di una bambina della classe (che grazie alla mamma ecuadoriana e al papà albanese dice orgogliosamente di parlare quattro lingue), che nella loro semplicità racchiudono il senso dell’intero percorso, dove – come lei stessa non manca di notare – c’è stato spazio per uno scambio reciproco di conoscenze in cui, io per prima, ho ricevuto molto più di quanto ho dato:

Questo progetto dalla prima fino ad adesso è stato molto importante perché abbiamo studiato e imparato un po’ a parlare in molte lingue. Ho imparato a dire alcune parole in arabo, in rumeno e in francese. Io prima ero ispanofona ma non sapevo parlare bene, ora benissimo grazie alle maestre Daniela e Malú che mi hanno insegnato lo spagnolo. È stato molto importante e questa classe ha lasciato un segno indelebile nel mio cuore perché tutti mi hanno aiutato e mi hanno insegnato. E a volte sono stati loro ad imparare.

7. CONCLUSIONI

In pochi anni i paesaggi umani e linguistici delle nostre città si sono modificati a tal punto da non poter procrastinare ulteriormente una riflessione sul modo di educare le future generazioni. La scuola, nel suo rapporto circolare con la società, è il luogo privilegiato affinché si attui una trasformazione che deve essere prima di tutto mentale. Le nostre politiche educative hanno già fatto considerevoli progressi passando da un’educazione monoculturale a un orientamento più flessibile e aperto riconoscendo esplicitamente il valore aggiunto del plurilinguismo anche in termini di inclusione sociale, secondo le *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (2014, 18). Ma fra la teoria e la prassi c’è un sostanziale vuoto (Filtzinger 2005, 106-107) che può frenare anche gli insegnanti più entusiasti. È qui che il mondo della ricerca può dare molto sostenendo e coadiuvando le azioni educative, dando la possibilità a chi opera ogni giorno nelle classi di essere soggetti sempre più informati, consapevoli e autonomi nel loro agire.

Quanto fatto a Cornigliano va inteso come sforzo di disseminazione di un'idea che si è diffusa per cerchi sempre più ampi: dalle famiglie – inizialmente disorientate da messaggi spesso contrastanti sull'educazione linguistica da dare ai propri figli – che sono state coinvolte, informate, rassicurate anche dai positivi risultati raggiunti nei temuti test ministeriali, agli alunni orgogliosi e consapevoli del percorso svolto; e senza contare la soddisfazione di un quartiere che ha visto parlare di sé non nelle pagine di cronaca dedicate alla criminalità e al disagio, ma come fucina di una sperimentazione che, pur con i suoi limiti, indica un cammino per affrontare un mondo complesso ma anche incredibilmente stimolante per le nuove generazioni.

Se uno degli imperativi dell'educazione, oggi come non mai, è favorire lo “sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi” (Morin 2000, 19) l'insegnamento linguistico plurale, per sua natura focalizzato sul confronto, sulla curiosità, sulle interconnessioni, sullo sviluppo delle strategie cognitive, promette di essere un alleato prezioso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ariolfo, Rosana. 2012. *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce: Libellula.
- Ariolfo, Rosana. 2013. “Atteggiamenti linguistici nella scuola multiculturale”. In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 141-151. Genova: Ecig.
- Ariolfo, Rosana, Daniela Carpani, y Laura Sanfelici. 2011. “La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto cultural genovés”. *Lengua y migración* 3 (1): 53-72.
- Beacco, Jean Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francio Goullier, e Johanna Panthier. 2010. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. [08/03/2014]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf.
- Bini, Annarita. 2003. *Le lingue comunitarie. Spunti per un curricolo verticale centrato sulle competenze*. Milano: Elmedi.
- Blondin, Christiane, et Catherine Mattar. 2006. “Vers une implantation de l'éveil aux langues en communauté française de Belgique”. *Cahiers de Sciences de l'Éducation* 25-26. [10/03/2014]. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/7565/1/BLONDIN-MATTAR-CAH25-26-2006-5.pdf>.
- Candelier, Michel, éd. par. 2003. *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. [08/03/2014]. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>.

- Candelier, Michel, a cura di. 2011. *Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*. [08/03/2014]. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.
- Cantù, Silvana, e Antonio Cuciniello, a cura di. 2012. *Plurilinguismo sfida e risorsa educativa*. Milano: Fondazione Ismu.
- Caritas - Fondazione Migrantes. 2012. *Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto*. Roma: Idos.
- Carpani, Daniela. 2010. "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova". In *Lingua, identità e immigrazione*, a cura di Maria Vittoria Calvi, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, 119-131. Milano: FrancoAngeli.
- Carpani, Daniela. 2013a. "Lingue a contatto, scuola e interazione". In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 197-213. Genova: Ecig.
- Carpani, Daniela. 2013b. "Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. [08/03/2014]. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/juntos-por-un-futuro-mas-equitativo-potencial-del-curriculo-plurilingue-en-un-barrio-mestizo-de-genova>.
- Corradini, Luciano. 1992. "Educazione interculturale e progetti ministeriali". In *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, a cura di AA.VV., 130-136. Brescia: La Scuola.
- Cummins, Jim. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Demetrio, Duccio, e Graziella Favaro. 1997. *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbro, Franco. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astro-labio.
- Favaro, Graziella. 2011. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Filtzinger, Otto. 2005. "Lo sviluppo e l'educazione linguistica dei bambini immigrati 0-6 anni. Introduzione al seminario". In *L'italiano e le altre lingue*, a cura di M.e.Mo, Sergio Neri, e Beatrice Iori, 102-107. Milano: FrancoAngeli.
- Latorre, Antonio. 2012. *La investigación acción. Conocer y cambiar la acción educativa*. Barcelona: Graó.
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. 2014. [08/03/2014]. http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- Lorenzo, Francisco, Fernando Trujillo, y Maunel Vez José. 2011. *Educación bilingüe*. Madrid: Síntesis.
- Maalouf, Amin. 2008. *Una sfida salutare. Come le molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo inter-*

- culturale Commissione Europea Bruxelles. [08/03/2014]. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_it.pdf.
- Maltoni, Angela. 2013. *Una scuola tante lingue. Lavorare in una classe multiculturale*. Parma: Junior.
- Montrul, Silvina. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliviero Carmela, Kim Potowski, y Laura Sanfelici. 2013. "La enseñanza del español como 'lengua de herencia' en Génova". In *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Daniela Carpani e Pierluigi Crovetto, 65-98. Genova: Ecig.
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.

Apprendimento cooperativo, sinergia e integrazione attraverso un corso di scrittura creativa

Nieves Arribas *

doi: 10.7359/700-2014-arri

maria.arribas@uninsubria.it

Non posso fare a meno dell'altro,
non posso divenire me stesso senza l'altro
(Bachtin, *Dostoevski*)

Qui docet discet
(Seneca)

1. L'ORIGINE DELL'IDEA

Sono del parere che i fenomeni migratori attuali offrano opportunità preziose, fondamentali per l'indirizzo delle politiche culturali ed educative dei paesi ospitanti, sia ai fini di una completa integrazione sia per la creazione di un ambiente di tolleranza e serenità. Penso che i figli dei migranti svolgano un ruolo di mediazione importantissimo per l'integrazione sociale in seno alla propria famiglia, che in ogni caso può contare anche su altre risorse. Le popolazioni migranti, infatti, offrono possibilità di crescita, anche 'interiore', alle persone dei paesi di accoglienza, ma l'incontro con l'altro (fondamentale nello sviluppo dell'autocoscienza individuale) e la scoperta dell'altro (e quindi dell'*io attraverso l'altro*) non avvengono sempre in maniera spontanea: sono oggetto di un percorso di ricerca.

Nell'introduzione agli atti del convegno interdisciplinare *L'immigrazione ispanofona in Italia: repertori linguistici e identità* leggiamo:

lo spagnolo, così come altre lingue immigrate, viene studiato come lingua straniera da molti italiani, quindi l'ambiente scolastico potrebbe diventare il luogo di convivenza privilegiato, anche per una giusta collocazione delle lingue immigrate nello spazio linguistico. (Calvi 2010, 9)

* Università degli Studi dell'Insubria.

Questa riflessione mi è servita come spunto per l'organizzazione, all'interno del corso di lingua spagnola per laureandi in Scienze della Mediazione interlinguistica e interculturale del DiDEC (Dipartimento Diritto Economie e Culture) dell'Università dell'Insubria, di un corso di scrittura creativa aperto anche a partecipanti esterni.

Nel corso del 2010 ho lavorato alla stesura del progetto che si è finalmente realizzato nell'anno accademico 2011/2012 anche grazie al sostegno della Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione (COLCE). Il nostro scopo era di coinvolgere all'interno del corso di scrittura: immigrati ispanofoni che volessero esprimersi nella propria lingua; G2, figli di immigrati ispanofoni residenti in Italia desiderosi di non dimenticare la lingua dei genitori (e che anzi volessero migliorarne la competenza, specialmente in relazione all'espressione scritta); studenti di spagnolo del Corso di Laurea in Scienze della Mediazione interessati a lavorare insieme a compagni di madrelingua spagnola all'interno di un percorso formativo di riflessione e di confronto, in cui affrontare con spirito critico il tema dell'integrazione.

Scrivere è sempre una delle attività più difficili da svolgere, sia in L2 sia nella propria lingua, ma forse lo è ancora di più se il testo è narrativo. Il corso che mi accingo a descrivere si proponeva di lavorare sul vissuto dei partecipanti, su esperienze che raramente sono oggetto di rielaborazioni in ambito accademico, anche se scrivere una storia è un ottimo pretesto per far parlare ('raccontandosi') gli studenti, far affiorare le esperienze, le incertezze, le paure, le speranze, migliorando al contempo le competenze linguistiche.

Nella pratica della scrittura confluivano quindi due obiettivi: da un lato l'apprendimento delle principali regole della lingua spagnola (lavoro di carattere eminentemente linguistico), dall'altro la creazione di un ambiente di apprendimento (non per forza 'scolastico' o 'accademico') che potesse favorire una sinergia fra discenti di lingua italiana, persone di G2 (con una competenza orale in lingua italiana e spagnola quasi da 'bilingui' ma una competenza scritta di livello inferiore) e stranieri provenienti da ambienti non necessariamente universitari (con una competenza in lingua spagnola orale migliore della scritta e generalmente con bassa competenza sia orale che scritta in italiano). Lo scopo ultimo era quello di creare un circolo virtuoso e di svolgere un piccolo esperimento di integrazione. Chi coopera per scrivere qualcosa (nella propria lingua e in quella che sta imparando) si pone necessariamente in una posizione di ascolto dell'altro. La posta in gioco, infatti, è alta: "Se non mi faccio capire, non raggiungerò l'obiettivo finale".

2. L'IMMIGRAZIONE IN PROVINCIA DI COMO

Prima di descrivere il progetto, riassumo alcuni elementi generali sull'immigrazione nel territorio dove si è svolta la sperimentazione. Secondo i dati della Regione Lombardia, della Fondazione Ismu e dell'Orim¹, l'incremento delle presenze straniere in Lombardia è stato particolarmente intenso in questo primo decennio nonostante la crisi economica², e il Comasco ne ha conosciuto una crescita notevole data la posizione geografica che presenta il territorio come 'un ponte' verso la Svizzera e la Germania. Il numero di stranieri residenti in questa provincia nel corso degli anni è cresciuto in modo continuo, collocandosi statisticamente all'ottavo posto delle 12 province lombarde. Già dal 2010 i dati indicano che sono presenti persone provenienti da più di 143 nazioni sul territorio comasco³, con certe differenze rispetto al resto del territorio nazionale⁴.

Per quanto riguarda la questione dell'irregolarità, i dati mostrano che, contro l'opinione più diffusa, gli immigrati irregolari costituiscono oggi una piccola parte rispetto agli stranieri presenti⁵. Orim evidenzia un calo degli immigrati irregolari rispetto ai due anni precedenti⁶; sebbene siano stati i gruppi marocchino, albanese e turco quelli che a livello assoluto contavano il maggior numero di persone irregolari, negli ultimi anni si sono registrati aumenti delle percentuali anche rispetto ai paesi latinoamericani.

¹ Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità.

² Si è introdotta la variante "Paesi a forte pressione migratoria" (Pfp) e la percentuale di migranti con questa variante presenti in Lombardia al 1° luglio del 2012 è stimata in 1.307.000 unità, che tuttavia scendono a 1.237.000, cioè a circa un quarto del totale dell'immigrazione presente in Italia (si veda il rapporto *Gli immigrati in Lombardia*: <http://www.orimregionelombardia.it/upload/51d2979572c24.pdf>).

³ <http://demo.istat.it/str2010/index.html> [06/02/2012].

⁴ In provincia di Como la nazionalità straniera dominante continua ad essere quella marocchina, affiancata da circa un decennio da quella albanese, ma seguita solo nell'ultima rilevazione da quella rumena. La comunità tunisina e quella turca sono tra le più numerose sul territorio comasco.

⁵ I dati forniti da Orim evidenziano che nel 2001 gli immigrati irregolari in provincia di Como sfioravano il quinto totale della popolazione straniera, e l'anno successivo erano addirittura quasi il 30%. A metà 2003 il tasso percentuale diminuì fino all'8%. Dal 2004 al 2007 le cifre di irregolari hanno oscillato intorno al 14% della popolazione straniera, mentre nel triennio successivo si sono mantenute costanti sul 12%; anche il calo del 2010 all'8% è da attribuirsi ad una regolarizzazione per colf e badanti avvenuta nel 2009.

⁶ Si veda la pagina 37 del rapporto Orim, in rete: <http://www.orimregionelombardia.it/upload/51d2979572c24.pdf>.

Per quanto riguarda le caratteristiche strutturali della popolazione straniera presente in provincia di Como, nel corso del primo decennio di questo secolo si è raggiunto un equilibrio tra i sessi. Confrontando l'età media di uomini e donne, la componente straniera femminile risulta due anni più giovane rispetto a quella maschile.

2.2. *La comunità ispanofona nella provincia di Como*

Come riportato nelle statistiche della Caritas (2009, 181), la presenza della comunità latinoamericana sia in Italia sia nella provincia di Como risale agli anni Settanta, inizialmente a causa dei gravi problemi socio-economici e politici (colpi di stato e violente dittature spinsero centinaia di persone ad abbandonare i loro territori d'origine e in Italia giunsero le prime grandi comunità di cileni, argentini e uruguayani); successivamente e per circa trent'anni, il fenomeno migratorio sudamericano verso l'Europa è continuato ininterrottamente (Italia e Spagna sono state le destinazioni predilette). A seguito dell'intensificazione dei controlli e delle restrizioni, l'emigrazione verso gli Stati Uniti ha subito un brusco rallentamento e si è incrementato l'espatrio verso l'Europa. All'inizio del 2008 i paesi europei che ospitavano il maggior numero di immigrati latinoamericani erano la Spagna (oltre 1.700.000 presenze), l'Italia (270.000) e la Germania (109.000); mentre nel 2010 in Italia si trovavano 343.145 residenti regolari provenienti dall'America Latina⁷, cifra che si raddoppia se si considerano anche gli immigrati irregolari. Confrontate con le cifre relative ad altri gruppi africani, asiatici e dell'Est europeo, quelle riguardanti gli immigrati sudamericani sono più basse. Di solito viene ipotizzato un motivo sia economico che geografico: il mercato statunitense ha continuato a esercitare una maggiore attrazione anche perché meno distante dall'Europa. Ulteriori fattori che potrebbero avere influito nella diminuzione di emigrazione latinoamericana di questi ultimi anni sono stati lo scarso impegno, a livello locale, nel formare persone da impiegare nel mercato del lavoro straniero, e a livello giuridico italiano, l'assegnazione delle quote prioritarie⁸, solo in piccola parte riservate a Stati latinoamericani.

⁷ http://www.planetalatinoamerica.com/RivistaOnLine/index.php?option=com_content&view=article&id=495:circa-600000-latinoamericani-in-italia-nel-2010&catid=57:attualita&Itemid=71 [06/02/2012].

⁸ Le quote sono i numeri massimi di ingressi in Italia che vengono concessi ai cittadini extracomunitari per motivi di lavoro; esse vengono stabilite annualmente con un provvedimento del presidente del Consiglio dei Ministri, il cosiddetto 'decreto flussi'.

Nella provincia comasca, secondo i dati Istat relativi al primo decennio del secolo⁹, la comunità ispanofona costituiva tra l'8,7% e il 9% della popolazione immigrata, percentuale leggermente inferiore al dato regionale (in Lombardia, infatti, rappresentavano l'11%). Del gruppo ispanofono, le nazionalità più presenti (sia in Lombardia sia nel Comasco) sono quelle ecuadoregna e quella peruviana.

Da questi dati capiamo che non solo sono cambiate le cifre e le percentuali rispetto agli stranieri ispanofoni, ma anche la provenienza sociale, i motivi, le aspirazioni. Nel corso di scrittura COLCE abbiamo cercato di capire i sentimenti di queste persone soprattutto attraverso i racconti fatti dai loro figli (G2) agli altri studenti.

3. DESCRIZIONE DEL PROGETTO E DELL'ANDAMENTO DEL CORSO

3.1. *I destinatari e le loro motivazioni*

Per l'immigrato ispanofono che arriva in Italia, saper scrivere correttamente nella propria lingua costituisce una competenza essenziale per svolgere un'attività di mediatore (e non solo) tra la cultura d'accoglienza e la propria, per trovare lavoro e aiutare altri a farlo. Può altresì diventare uno strumento di difesa contro lo sfruttamento, un elemento che favorisce l'autostima e quindi contribuisce alla crescita dell'individuo: anche se le persone immigrate pensano che saper parlare in italiano sia l'unica cosa necessaria, è indubbio che saper scrivere bene nella propria lingua in un paese straniero possa diventare una competenza di grande utilità.

Per lo studente italiano la possibilità di partecipare a un corso con immigrati ispanofoni è un'opportunità unica, in quanto non solo permette di migliorare la propria competenza espressiva orale e scritta, ma favorisce un approfondimento culturale attraverso il confronto con persone provenienti da paesi diversi accomunate dalla lingua spagnola.

Non da ultimo, un'attività del genere rappresenta, sia per l'immigrato sia per lo studente italiano (anche G2), l'occasione di entrare nel vivo della realtà dei mediatori interculturali.

⁹ <http://demo.istat.it/str2010/index.html> [06/02/2012].

3.2. *L'organizzazione del corso*

Il corso si è articolato in una serie di lezioni 'frontali' tenute ogni due settimane, che prevedevano l'impiego di audiovisivi, tecniche di drammatizzazione, di animazione teatrale, visualizzazioni, esercizi scritti, test, ecc., e una serie di lavori scritti da elaborare nel periodo tra un incontro e l'altro, come compito da svolgere individualmente e in gruppo (nelle aule dell'università e attraverso la posta elettronica, le *chat*, ecc.). Per ogni lavoro scritto erano previste due consegne diverse agli stessi professori-tutor (Ana Sagi-Vela e la sottoscritta): una prima bozza, che veniva corretta e commentata (alcuni degli errori erano particolarmente interessanti e quindi venivano sottoposti all'attenzione dell'intero gruppo nel *forum* digitale o negli incontri in aula) e poi una seconda stesura contenente il lavoro definitivo.

Inizialmente era previsto che le tipologie testuali su cui lavorare non fossero esclusivamente testi narrativi; in linea di principio ci si proponeva di affrontare ogni tipo di tipologia testuale utile in ambito lavorativo: lettere formali (domande, reclami, presentazione del CV, comunicazioni al proprietario di casa), verbali e testi argomentativi. In pratica (e questo è stato uno dei problemi maggiori) gli immigrati dichiaravano di avere poco tempo per scrivere e di non poter venire agli incontri per via del lavoro. E così, i loro invii di testi si sono via via diradati, anche se gli interessati non hanno mai smesso di partecipare in altri modi, soprattutto attraverso comunicazioni telematiche con gli studenti. Dato che alle tipologie accennate si lavorava già nelle lezioni del corso di laurea, gli studenti rimasti, quelli di G2 ma soprattutto gli studenti italiani, hanno preferito seguire un filone 'più fantasioso', proponendo loro stessi esercizi di scrittura creativa (racconti, sceneggiature, poesie...). Hanno così prodotto racconti collettivi, e alcuni di loro hanno tenuto una corrispondenza con me privata e anonima (cioè, sotto pseudonimo). Alla fine del corso, hanno inviato i propri racconti al concorso letterario *III Concurso Literario Internacional de relato corto en ELE Ángel Crespo*.

3.3. *Programma e svolgimento del corso*

Durante i mesi di settembre e ottobre 2011 abbiamo inviato a colleghi, università, Istituto Cervantes, biblioteche, ecc. e distribuito nei centri d'accoglienza immigrati (come ASCI), *dépliant* pubblicitari con informazioni sulle iniziative congiunte dell'Università dell'Insubria e della cooperativa COLCE (*Fig. 1*).

Sistemi di emersione e inclusione socio-lavorativa di adulti vittime di sfruttamento del lavoro

Il progetto di collaborazione tra e la Cooperativa Lotta Contro L'Emarginazione e l'Università dell'Insubria si inserisce all'interno dell'attività più complessiva della Cooperativa finalizzata alla costruzione di percorsi di protezione sociale per le vittime di tratta e sfruttamento.

L'obiettivo del progetto è permettere alle vittime della tratta di potersi riappropriare della propria libertà e del diritto di determinare la loro vita; è quello di cercare di trasformare un vincolo o un limite in una risorsa e in un punto di partenza.

La proposta concordata con l'Università dell'Insubria nasce dalla constatazione che le vittime di tratta hanno difficoltà ad inserirsi nei normali contesti di vita e di lavoro e che le lezioni di inclusione sono ostacolate dalla poca informazione e dalla presenza di forti pregiudizi.

Le azioni previste mirano a costruire un percorso di attenzione e di sensibilizzazione su questi temi tra gli studenti che frequentano i percorsi universitari per favorire, tramite loro, un cambiamento del tessuto sociale nel quale vivono.

Gli studenti avranno la possibilità sia di conoscere il fenomeno e di affrontarne alcune tematiche specifiche, sia di svolgere un ruolo attivo che troverà momenti di sintesi e di rappresentazione nella produzione di materiali, nell'essere attori di un laboratorio teatrale e di un laboratorio creativo, nella presenza sul blog "tratta-menti" dedicato a questi temi.

COOPERATIVA LOTTA
Contro l'Emarginazione

Dott. Paolo Cassani
paolo.cassani@cooplotta.org

Elisa Roncoroni
elisa.roncoroni@cooplotta.org

Dott.ssa Alessia Boldetti
luna_pallida@libero.it

UNIVERSITÀ DELL'INSUBRIA
FACOLTÀ DI GIURISPRUDENZA

Prof.ssa Valentina Jacometti
valentina.jacometti@uninsubria.it

con il contributo di
fondazione cariplo

Sistemi di emersione e inclusione socio-lavorativa di adulti vittime di sfruttamento del lavoro



Laboratorio creativo
Tratta-menti

Periodo di svolgimento: ottobre 2011 - gennaio 2012

Il laboratorio creativo "Tratta-menti" vuole affrontare la complessità delle tematiche della tratta e dello sfruttamento partendo da quelli che sono gli stereotipi, le immagini e le rappresentazioni che ognuno porta come proprio Sapere.

Proprio partendo da questi saperi si declinerà un percorso che metterà al centro il continuo confronto tra gli aspetti immaginari e quelli "concreti e reali" dei fenomeni.

Attraverso l'utilizzo di strumenti quali gli audiovisivi, i giochi di ruolo e/o di simulazione, le esercitazioni di animazione teatrale e drammatizzazione, brainstorming creativi e altro ancora, si costruirà un percorso in grado di coniugare l'aspetto formativo, più legato all'acquisizione di informazioni sul fenomeno, con una parte di elaborazione personale e collettiva dei contenuti.

Nella parte conclusiva del laboratorio si procederà alla costruzione di un dispositivo di informazione / comunicazione sul tema della tratta e dello sfruttamento, destinato alla cittadinanza.

Tutto il percorso sarà supportato da un lavoro di documentazione e di pubblicazione "in diretta" attraverso un'apposita pagina del blog "tratta-menti" attivo all'indirizzo <http://www.tratta-menti.org>

La partecipazione al laboratorio creativo e il superamento della prova finale comporta il riconoscimento di **1 credito formativo**

Per informazioni e iscrizioni: Dott.ssa Alessia Boldetti
luna_pallida@libero.it

Corso di scrittura
Spagnolo

Corso di scrittura in lingua spagnola per immigrati e studenti

Periodo di svolgimento: ottobre - dicembre 2011

Laboratorio di scrittura all'interno delle attività del Corso di Laurea in Scienze della Mediazione Interlinguistica e Interculturale della Facoltà di Giurisprudenza aperto, sia agli immigrati ispanofoni e figli di immigrati ispanofoni che vogliono migliorare la propria competenza nell'espressione scritta, sia agli studenti della Facoltà di Giurisprudenza che vogliono approfittare di quest'opportunità per migliorare la propria competenza in lingua spagnola e procedere insieme ai compagni madelngua lungo un percorso formativo di riflessione e di confronto mirato a consolidare uno spirito critico sul tema dell'integrazione.

La frequenza del corso e il superamento dell'esame finale comporta il riconoscimento di **6 crediti formativi**

Per informazioni e iscrizioni: Prof.ssa Arribas maria.arias@uninsubria.it

Corso post-laurea di traduzione - mediazione in ambito giudiziario

Corso post-laurea di traduzione-mediazione in ambito giudiziario in diverse lingue, con l'obiettivo di soddisfare le esigenze della Direttiva comunitaria 4/2010 sul diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali.

Il corso mira a fornire una base formativa ad interpreti e traduttori giudiziari, al fine di metterli in grado di trasmettere correttamente alle parti di origine straniera il contenuto giuridico del procedimento in cui sono coinvolte, presupposto essenziale per la loro tutela verso qualsiasi tipo di sfruttamento. I destinatari del corso sono sia laureati del corso di laurea in mediazione linguistica (o equivalenti), ai quali verrebbe fornita anche una preparazione di base sul sistema giuridico italiano, sia laureati dei corsi di laurea in giurisprudenza o discipline giuridiche (o equivalenti). Il corso è organizzato in più moduli in diverse lingue (es. spagnolo, inglese, ecc.), prevedendo la possibilità di iscriversi ad uno o più di essi.

Per informazioni: Prof.ssa Valentina Jacometti
valentina.jacometti@uninsubria.it

Laboratorio & Teatro

Periodo di svolgimento: settembre-dicembre 2011
Frequenza: monosettimanale

Realizzazione di una serie di rappresentazioni teatrali relative a temi connessi con diritti-lavoro-immigrazione, seguite da conferenze di commento di docenti della Facoltà di Giurisprudenza e interventi di operatori della Cooperativa, volte a sensibilizzare gli studenti (e non solo) su queste tematiche.

■ **Laboratorio teatrale** (con la partecipazione degli studenti)
Laboratorio di recitazione, azione scenica ed esperienza drammaturgica a partire dal racconto "Dagli occhi", di Giuseppe Battarino, centrato sulla percezione dell'individuo-migrante, attraverso la storia di una giovane clandestina curda.

La rappresentazione teatrale conclusiva sarà seguita da una conferenza su luci e ombre della disciplina dell'immigrazione della Prof.ssa Chiara Perini. Ideazione, conduzione e regia: Luciano Sartirana
luciano.sartirana@rcm.net.it

Con la collaborazione di Jane Bowie (regista e interprete dello spettacolo "Shirtwaist") e di Alessandra Fiori (interprete dello spettacolo "Virginia") come Actor Coach.

Per informazioni e iscrizioni: Dott. Stefano Fanetti
sfemp-legal.ch

■ **"Shirtwaist"** di e con Jane Bowie
Atto unico dedicato alla vicenda della fabbrica in cui negli USA morirono, il 25 marzo 1911, 146 operai, soprattutto giovani donne immigrate.

Seguirà una conferenza sui fondamenti del diritto del lavoro del Prof. Marco Novella.

Data: 30 settembre 2011

■ **"Virginia"** (di Fusetti-Battarino-Sartirana)
Atto unico che drammatizza alla fase processuale dell'arresto, e la presa di consapevolezza della giovane protagonista.

Seguirà la conferenza della Prof.ssa Francesca Ruggieri su "Garanzie ed esemplarità della giustizia".

Data: 14 ottobre 2011

La partecipazione ai tre spettacoli teatrali e il superamento del colloquio finale comporta il riconoscimento di **1 credito formativo**

Figura 1. – Dépliant del corso.

Alla fine dell'ottobre 2011 è cominciato il corso, che si è protratto fino alla primavera del 2012.

Al primo incontro il numero di iscritti era 40, di cui:

- 4 donne immigrate adulte¹⁰, una di loro, però, non di madrelingua spagnola;
- 9 studenti G2 o figli di immigrati ispanofoni¹¹;
- 29 studenti italiani con diversi livelli di competenza in lingua spagnola tra A2 e B1¹².

Durante il primo incontro è stato presentato il programma del corso e ogni studente ha fatto una piccola presentazione di se stesso: María de las Mercedes Ramírez, per esempio, ha dichiarato subito di essere già scrittrice, di aver pubblicato due libri e di non vedere quale utilità potesse avere il corso nel suo caso, nemmeno per quanto riguardava la possibilità di lavorare con italiani per migliorare la propria competenza in lingua italiana (che dichiarava però di non dominare essendo arrivata in Italia da poco).

Sempre durante il primo incontro è stato distribuito il materiale didattico e sono stati formati i gruppi di lavoro in AC, ognuno con un 'capogruppo' di madrelingua spagnola o di G2. Ogni studente ha ricevuto il programma con il metodo di lavoro, le date di consegna delle bozze e del lavoro definitivo. Successivamente il professore ha consegnato via *mail* il primo pacchetto di materiali (*primera entrega*) composto da 4 *files*: un *file* con un *racconto*, un *file* di *teoria* (possibile interpretazione del racconto, domande sul medesimo, ecc.), un *file* di *strumenti* di lavoro (esercizi di ortografia, segni di interpunzione, lessico, grammatica, ecc.), un *file* con una *proposta* di scrittura. Nei pacchetti successivi si aggiungeva sempre un quinto *file* con un *feedback* o commento sul lavoro svolto o sugli errori corretti nei testi consegnati. Negli incontri successivi, si è lasciato in aula

¹⁰ Sono: Trilsen Cabrera, Julia Muñoz, María de las Mercedes Ramírez, Anna Paola Quintanilha (studentessa universitaria dell'Università dell'Insubria di nazionalità brasiliana).

¹¹ Sono: Cinzia Zavarini, Maribel Lozada e Evelin Lozada (sorelle, figlie di ecuadoregni e nate in Ecuador ma arrivate in Italia rispettivamente a 8 e 6 anni), Berenice Solano Cárdenas (figlia di colombiani), Mariley Parada Caumol, Ruber Rossi Cárdenas, Karin Moreyra González (figlia di peruviani).

¹² Sono: Ylena Apebe, Rosa Pisano, Sonida Myseni, Monica Borzi, Valeria Azanaboldi, Lisa Pigozzi, Jessica Maffia, Veronica Franca, Andrea Gnemmi, Monica Viganò, Alessandra Gaetani, Chiara Chiavoloni, Erika Sartor, Giulia Tagliabue, Simona Marazzi, Consuelo Maspes, Silvia Guidotti, Martina Lazzarotto, Desiré Laporta, Eva Castiglione, Eleonora Simonetti, Beatrice Spanò Greco, Giada Perego, Davide Ravelli, Gloria Galbusera, Luca Lazzaroni, Marta Borgonovo, Giulia Ingegno e Veronica Sansone.

un contenitore, che abbiamo chiamato *caja secreta*, dove gli studenti che lo desideravano potevano introdurre i propri testi individuali firmati col proprio nome o con uno pseudonimo.

Si sono così configurate due tipologie di percorsi: collettivo e individuale. A questo proposito sono necessarie alcune precisazioni:

1. *Squadra e gruppo*. L'implementazione dell'aula cooperativa prevede la formazione di squadre di lavoro presenziali che possono all'occorrenza diventare gruppi di appoggio (Cassany 2004, 15) per lavorare fuori dall'aula. In questo modo, alcune delle persone che fanno parte di un gruppo in aula scoprono per esempio di abitare nello stesso paese, quartiere, ecc. e possono trovarsi per aiutarsi reciprocamente. Con il resto della squadra si scambiano delle *mail*, si vedono nelle aule di lavoro dell'università, fino alla consegna dell'elaborato collettivo. La differenza fondamentale tra squadra e gruppo è che il gruppo si può comporre e scomporre a seconda delle necessità: per esempio in un incontro in aula si aggregano persone per lo svolgimento di un esercizio, la risoluzione di un problema, ecc., mentre la squadra si mantiene durante tutto il percorso alla cooperazione nel lavoro di scrittura e nell'apprendimento collettivo.
2. Individualmente, ogni persona può volontariamente partecipare a una corrispondenza con il professore per l'intera durata del corso. Il primo giorno si distribuisce una lettera (vd. *infra*, Documento 2 dell'Appendice) dentro una busta a ogni studente, il quale, se lo desidera, può rispondere alla lettera mantenendo la propria personalità (come se fosse la persona che 'veramente' è stata a casa del professore) o in modo anonimo fingendosi il personaggio che l'ha ricevuta. Successivamente dovrà introdurla in una busta con il proprio nome o con uno pseudonimo: per esempio, se qualcuno vuole fingere di essere Leopardi non firmerà 'Leopardi', ma *el conde Taldegardo* o qualcosa di simile, che renda difficile scoprire chi è quel personaggio inventato la cui personalità verrà sviluppata lettera dopo lettera per tutta la durata della corrispondenza col professore durante il corso. Professori e studenti introducono e prendono le lettere nella *caja secreta*. Il carattere anonimo di quest'attività è necessario per poter scrivere senza paura di sbagliare e di incorrere in un giudizio negativo: il professore non sa chi è l'allievo dietro lo pseudonimo del personaggio inventato con il quale terrà una corrispondenza durante tutto il corso. Ci sono tuttavia studenti che preferiscono svolgere l'attività in modo non anonimo, cioè specificando il proprio nome, pur accettando la sfida di creare e sviluppare un personaggio o di indovinare quale sia quello creato dal corrispondente.

Oltre a quelli frontali ogni due settimane, si sono tenuti incontri straordinari con ospiti esterni come la professoressa Stefania Sini, dell'Università del Piemonte Orientale, che ha tenuto una lezione sul patto narrativo nel racconto di Jorge Luis Borges *Funes el memorioso*, dato in lettura agli studenti; Edda Pando, che ha parlato di immigrazione in Italia presentando la *Jornada de acción global contra el racismo, por los derechos de los migrantes, refugiados y desplazados*; due spettacoli teatrali sul tema dell'immigrazione: *Shirtwaist*, atto unico di e con Jane Bowie, sull'incendio della fabbrica Triangle Shirtwaist avvenuto il 25 marzo 1911, in cui persero la vita 146 operaie, soprattutto donne immigrate, seguito dagli interventi del prof. Marco Novella dell'Università di Genova e di Paolo Cassani, portavoce della Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione, che ha denunciato diversi casi di caporalato nel territorio comasco con la testimonianza diretta di Simón Uzquiano Pérez, immigrato boliviano e vittima di sfruttamento; il secondo spettacolo è stato *Virginia* di Fusetti-Battarino-Sartirana, atto unico che drammatizza la fase processuale dell'arresto e la presa di consapevolezza della giovane processata, seguito dall'intervento della prof.ssa Francesca Ruggeri.

4. METODOLOGIA

Un narratore non è che una voce che racconta una storia. Eppure a nessuno sfugge che dietro ogni narratore c'è un autore che dà qualcosa di sé stesso. E a nessuno quindi sembrerà strano che in un corso con le caratteristiche appena descritte, all'atto di narrare le persone mostrino una certa paura di svelarsi. Per questo, tenendo conto degli obiettivi e del tipo di 'narratori principianti' al quale ci si rivolgeva, mi è sembrato giusto utilizzare una struttura 'doppia' con due metodologie diverse: quella dell'apprendimento cooperativo (AC) per il lavoro in gruppo nell'aula e quella dell'assistenza personalizzata per un lavoro individuale, anche attraverso l'espedito dell'anonimato.

I principi psicopedagogici dell'AC non costituiscono una novità per la maggior parte degli insegnanti di L2, in quanto si basano su una solida tradizione sia in America sia in Europa. Due autori di riferimento sono i fratelli Roger e David Johnson (1987; 1989 e 1994), psicologi sociali che hanno definito il metodo come una situazione di apprendimento nella quale gli obiettivi dei partecipanti sono vincolati in modo tale tra di loro che ogni individuo può raggiungere lo scopo finale se e solo se tutti gli

altri membri del gruppo riescono nei propri obiettivi. Ci sono testimonianze sulla creazione di 'gruppi cooperativi' già dal Settecento (specialmente in Inghilterra), con precedenti ancora più indietro nel tempo, ma il metodo comincia a ottenere una certa popolarità a partire dal 1920 negli Stati Uniti, dove la questione dell'integrazione era già di grande attualità.

Per quanto riguarda l'uso per l'apprendimento di L2 e l'introduzione del metodo in Spagna, uno degli studiosi che meglio ne descrive i principi e le origini e ne propone l'applicazione didattica è Daniel Cassany (2004, 11). Mi limiterò qui a sintetizzarli ed esporli, relativamente all'uso che ne abbiamo fatto all'interno del nostro corso e ai risultati ottenuti. AC è il nome generico che viene solitamente usato per definire una serie di procedure e strategie d'insegnamento basate sulla divisione degli studenti in piccoli gruppi misti ed eterogenei in cui lavorare in modo coordinato per risolvere compiti accademici. Le peculiarità del lavoro in squadra rispetto alle attività svolte all'interno di gruppi occasionali (ovvero creati in aula per risolvere un esercizio concreto) sono:

1. *Eterogeneità*: il docente partecipa alla formazione della squadra per garantirne l'eterogeneità. Sarà sua premura mettere insieme persone di culture, origini, interessi, livelli di competenza e abilità linguistiche diversi. Si presuppone, infatti, che: gli studenti più 'forti' aiutino i più 'deboli'; le squadre eterogenee possano mettere in comune esperienze, conoscenze e abilità diverse; le squadre eterogenee raggiungano obiettivi più complessi.
2. *Lunga durata*: gli studenti sviluppano due tipi di atteggiamenti per adeguarsi all'identità dell'insieme: quando lavorano per risolvere esercizi in aula, per esempio all'interno di un gruppo occasionale, la priorità è risolvere un problema puntuale, l'esercizio in questione, mentre nel lavoro di squadra di lunga durata maturano altri interessi, la voglia di conoscere meglio le altre persone, di approfondire nei rapporti, ecc.
3. *Organizzazione*: per il lavoro del gruppo occasionale non è necessario che il docente distribuisca i ruoli (chi scrive, chi parla a nome del gruppo, ecc.) e succede spesso che le persone che hanno personalità più 'da leader' assumono spontaneamente simili funzioni. Nel lavoro di squadra, invece, il docente, che ha visto testi scritti individualmente o ha sentito parlare i discenti, distribuisce al meglio i ruoli per il lavoro di redazione. In un simile contesto, Johnson e Johnson individuano vari componenti fondamentali dell'AC: sottolineano l'importanza di ciò che chiamano *interdipendenza positiva* (la propria qualifica – il voto finale – dipende dalla qualifica degli altri: "Se gli altri hanno un buon voto, ce l'avrò anch'io"); *l'interazione faccia a faccia*; *l'abilità sociale* (sapere ascol-

tare, mediare, negoziare, risolvere conflitti, costruire delle ‘impalcature’ strategiche, dei ‘ponti’ tra le persone quando c’è un malinteso, ecc.); il *controllo metacognitivo del gruppo* (revisione periodica dei punti forti e deboli del gruppo, delle strategie, ecc.); l’*autovalutazione*: dopo ogni correzione della prima e seconda bozza del testo scritto si sottomette a dibattito collettivo, sono gli studenti stessi che votano i lavori migliori dopo aver riempito dei questionari sulla qualità, ecc.; l’*allenamento*: uno studente che deve costantemente realizzare delle attività che richiedono lo sviluppo di strategie sociali e comunicative è allenato e sa, per esempio, come trovare soluzioni a problemi di scrittura, come avere un dominio dei canali orali e scritti d’informazione, ecc.

4.1. *Sviluppi*

Secondo Kagan (1999), cinque sono le tappe nel processo della costituzione di un gruppo di discenti: formazione del gruppo, costruzione dell’identità del gruppo, costruzione dell’identità della classe, formazione della squadra e lavoro cooperativo.

A queste, noi abbiamo aggiunto: (a) quelle proprie dei *lavori individuali classici* con le tipologie tipiche dei corsi di scrittura creativa come l’*Autoritratto* (vd. *infra*, Documento 2 dell’Appendice); (b) *lavoro individuale anonimo* (*Il Carteggio*, Documento 1 dell’Appendice), dando così la possibilità di creare un rapporto insolito con il docente: non si tratta più (o meglio, non solo) di un discente che si rivolge al docente per risolvere dubbi, correggere errori, ecc., ma di una persona che vuole affascinare un lettore con un personaggio che ha inventato ma non descritto con una semplice presentazione (*questo è un tale, di X anni, con queste caratteristiche...*), che cresce lungo un carteggio nel quale il lettore dovrà capire com’è e chi è da ciò che fa (cioè, da che racconta che ha fatto, che farà, ecc.) e da ciò che pensa (cioè, da ciò che dice – scrive – di pensare e soprattutto da come lo dice – scrive –, da come presenta le proprie opinioni); (c) *lavori di coppia o gruppi piccoli*, per esempio creare una scena a partire da un dialogo tra due personaggi senza nessuna informazione didascalica; (d) *lavoro di squadra*: creare insieme un testo di una certa lunghezza. Nel nostro caso, avendo solo pochi mesi a disposizione, abbiamo scelto una sceneggiatura su un’idea di Jordi Sierra i Fabra. I diversi gruppi di studenti hanno scritto i capitoli del lavoro collettivo. A ogni incontro si leggeva un capitolo (la cui prima bozza era già stata corretta dal docente) elaborato da ogni gruppo nell’arco dei 15-20 giorni prece-

denti. Le fasi per arrivare alla versione definitiva del testo sono state: (1) *brainstorming* o presentazione delle idee (storie rielaborate a partire di notizie di cronaca dei giornali, di idee di altri scrittori, ecc.); (2) scelta della storia più votata. Nel nostro caso, le due storie più votate sono state: quella di un padre così povero che si vede costretto a chiedere al figlio di emigrare; quella di un gruppo di ragazzi molto giovani, amici tra di loro, la cui vita viene sconvolta dallo stato di coma di un loro coetaneo dopo aver ingerito una pillola (*ecstasy*) durante una serata in discoteca; (3) divisione in sequenze e assegnazione delle stesse ai diversi gruppi per farle sviluppare; (4) scelta dei personaggi, con dibattito su come potrebbero essere (descrizione fisica, personalità, come si vestono, come parlano...); (5) scelta dei luoghi.

4.2. Problemi

I problemi incontrati durante lo svolgimento del corso sono stati di tre tipi. Il primo ha riguardato l'incompatibilità tra gli orari di lavoro degli immigrati e quelli degli incontri in aula. Anche se abbiamo cercato in tutti i modi di spostare gli incontri (pure di volta in volta) in modo da adeguarci al più possibile agli orari delle persone che lavoravano, non ci è stato possibile accontentare tutti. In secondo luogo è mancata una piattaforma digitale aperta sia agli studenti universitari sia agli utenti esterni. I problemi relativi all'invio dei materiali sono stati risolti tramite il ricorso agli indirizzi *email* personali, ma non è invece stato possibile implementare le attività che richiedevano l'uso di *forum* e *chat*. Il terzo problema si è avuto nella gestione dello spazio. Le aule della nostra università hanno un tipo di arredamento poco adeguato all'AC, ossia banchi fissi che non si possono spostare per il lavoro in gruppo. Inoltre, per gli intervalli tra incontro e incontro gli studenti non sempre hanno trovato spazi di studio disponibili per lavorare in coppia o in gruppo.

5. RISULTATI E RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Malgrado problemi, mancanze ed errori, nella valutazione finale redatta dai partecipanti non si trovano solo critiche ma anche apprezzamenti. Uno dei rilievi più comuni riguarda la differenza tra lavoro di gruppo e lavoro individuale. Molti avrebbero preferito essere più seguiti non tanto

come gruppo ma soprattutto individualmente. Trascriviamo senza correzioni alcune opinioni:

- a. Un consejo para mejora del curso es de aumentar el cargo de trabajo individual. (Maribel Lozada)
- b. Mejor sería tener correcciones a más trabajos personales y individuales. (Berenice Solano)

Quando abbiamo fatto notare che potevano usare la *caja secreta* per scrivere e ricevere correzioni, suggerimenti, ecc., sia col proprio nome sia con uno pseudonimo, la risposta è stata del tipo:

- c. È vero, non abbiamo usato tanto questo espediente perché, *non essendo obbligatorio, non sembrava importante*. (Borzi)

Pare quindi che, anche in un contesto volutamente meno ‘accademico’ e quindi più favorevole allo scioglimento di determinate ‘tensioni’ ai fini di uno sviluppo personale, si renda comunque necessaria la pressione di una consegna o della valutazione da parte del gruppo.

La maggior parte dei partecipanti che hanno contribuito con suggerimenti, critiche, ecc., valutano positivamente gli incontri presenziali con cadenza settimanale e la richiesta di connettersi via Skype su base quasi giornaliera. Monica Borzi, scrive:

- d. El hecho de reunirnos para realizar las tareas semanales asignadas, alguna vez, ha sido un poco complicado, al ser un grupo de estudiantes con horarios academicos [sic] diferentes, pero creo que cada uno de nosotros ha hecho lo posible, teniendo [sic] en cuenta que varias personas tuvieron que organizarse con el trabajo fuera de la universidad.

Per quanto riguarda i temi affrontati, quelli che hanno goduto di maggior gradimento sono: la differenza tra voce narrante e autore; le critiche costruttive (e rispettose, va da sé) ai testi degli altri; l’invito a diventare i primi critici di se stessi. Dato che il primo lettore di un testo è lo scrittore stesso, gli studenti si sono trovati a risolvere i problemi di lettura e comprensione relativi ai propri testi. In tal modo hanno dovuto mobilitare anche abilità relative alla conversazione (comprensione ed espressione orale): l’individuazione dell’intenzione dell’autore nel testo, le strategie narrative e retorico-argomentative finalizzate all’interpretazione del significato generale del testo.

Per quanto riguarda le tecniche narrative, è stato apprezzato il lavoro sulle voci narranti svolto attraverso un esercizio che prevedeva la riscrittura di un discorso diretto, di un discorso indiretto e di un discorso indiretto libero.

L'attività creativa nella quale gli studenti hanno prodotto i lavori migliori – e su questo concorda la collega 'correttrice' Ana Sagi-Vela – è stata quella che prevedeva la lettura di un dialogo senza alcun elemento didascalico e l'invenzione dell'ambientazione, la descrizione fisica dei personaggi e la loro collocazione in un luogo e momento storico determinati.

Personalmente ho constatato che gli studenti hanno buone competenze informatiche risolvono senza particolari problemi le questioni 'meccaniche' relative alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), anche se la lettura di un testo *on line* risulta ancora più difficile di fonti cartacee: ho constatato che sono più titubanti nel momento di argomentare sulla credibilità di un sito internet, hanno bisogno di allenamento alla lettura critica, sia sullo schermo sia con un testo stampato. Per esempio, se si dava il compito di documentarsi su un tema (la pratica dello schermo, la musica del Seicento in Spagna, ecc.) gli studenti non avevano nessun problema a trovare molte informazioni ma non sempre riuscivano a 'smascherare' i siti poco affidabili.

I nostri studenti pensano ed elaborano l'informazione in modo significativamente diverso da noi. Chiudere gli occhi davanti a questa realtà sarebbe stupido: dobbiamo accettarla in modo 'naturale' e cercare di usare le possibilità che offrono le TIC per l'apprendimento (anche di una L2) nel miglior modo possibile. Non è solo cambiato il modo di imparare, leggere, scrivere, ma i 'madrelingua digitali' (Prenski 2001) non socializzano nello stesso modo degli 'immigrati digitali': nel caso del corso che descrivo, alla mancanza fisica di un luogo di incontro, hanno risposto creandone uno virtuale. Questa metafora (migranti digitali) sembra più calzante per descrivere i cortocircuiti virtuosi (e virtuali) di un esperimento di integrazione.

6. APPENDICE (DOCUMENTI)

6.1. *Documento 1*

Correspondencia en la caja secreta

El profesor introduce copias de la siguiente carta en sobres sin nombres y las entrega a los estudiantes. Quien lo desee podrá contestar escribiendo una respuesta (debe hacerse con ordenador) y poniendo un nombre en la parte del sobre del destinatario con un nombre del personaje que

quiere que sea el profesor y en la parte del remitente con un nombre, unas iniciales, una dirección o un signo que lo identifique. Durante todo el curso el profesor introducirá las respuestas a la carta del alumno con las correcciones pertinentes en el mismo sobre (para que el alumno lo identifique) y este en una 'caja secreta' que dejará en el aula, de manera que ambos 'correspondientes' se van a ir construyendo como personajes durante la duración del curso. Eventualmente el juego puede complicarse: por ejemplo, el alumno puede inventar que es un cierto personaje famoso y el profesor tendrá que adivinar quién (o al contrario). Otra variante es que en un determinado momento el profesor decida poner en contacto a correspondientes diferentes (te voy a enviar la dirección de un amigo para que te pongas en contacto con él...) de manera que sean dos estudiantes quienes se estén escribiendo en la caja secreta.

En _____, a 12 de _____ de _____

Querid_ amig_:

No puedes imaginar cuánta nostalgia siento ya de tu casa y tu pueblo, de tu familia y tus amigos, de tu gente, de todas las cosas interesantes que allí he conocido gracias a ti. Mi estancia en tu país ha sido uno de los viajes más bonitos de mi vida. Recuerdo con inmenso cariño todos los momentos felices de lo que ha sido, te lo digo sin temor a que parezca una exageración retórica, un mes inolvidable.

Mi vida aquí ha vuelto a tomar su curso de siempre, la rutina de los horarios de trabajo, los compromisos... no me quejo, en estos tiempos que corren es una suerte poder trabajar y, aunque es verdad que a veces sueño con hacer algo diferente y acaricio la idea de cambiar de sitio, de trabajo y, en definitiva, de vida, también es cierto que no me va mal.

Ahora te toca a ti venir a verme. Espero que todos vosotros estéis muy bien, por favor, da recuerdos a todos y díles que ya les iré escribiendo poco a poco en cuanto tenga tiempo; la verdad es que todavía estoy como 'de resaca' después del viaje y aún tengo que volver a acostumbrarme a la vuelta. Ya sabes que las puertas de mi casa están abiertas para cualquiera de vosotros.

Un abrazo bien fuerte

6.2. Documento 2

Autorretrato con fotos (actividad de Aurora Galán)

El profesor lee y comenta con los alumnos un autorretrato que Javier Marías [1977, 74-75] hace de sí mismo en la revista *Cuadernos Cervantes* y pedirá a los alumnos que seleccionen 6 fotografías de su vida y hagan algo parecido: deben describir las fotos y hablar de sí mismos pero en tercera persona del singular, como si se tratara de otro ser humano.

Ejemplo:



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, a cura di. 2010. *Lingua identità e immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Caponio, Tiziana, e Asher Colombo. 2005. *Migrazioni globali, integrazioni locali*. Bologna: Il Mulino.
- Caritas - Fondazione Migrantes, a cura di. 2009. *America Latina - Italia, vecchi e nuovi migranti*. Roma: Idos.
- Caritas italiana - Fondazione E. Zacan, a cura di. 2011. *Poveri di diritti. Rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cassany Daniel. 2004. "Aprendizaje cooperativo para ELE". En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004*. München: Instituto Cervantes. [06/02/2012]. http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b06/IH-bcn06.pdf.
- Einaudi, Luca. 2007. *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità a oggi*. Roma: Laterza.
- Johnson, David, and Roger Johnson. 1987. *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kagan, Spencer. 1999. *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.
- Mariás, Javier. 1997. "Contrafiguras. Autorretrato". *Cuadernos Cervantes* 16: 74-75.
- Osservatorio delle povertà e delle risorse, a cura di. 2002. *Disagio sociale a Como e dintorni*. Caritas: Como.
- Pallarés, Manuel. 1990. *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Páze, Enrique. 1991. *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.
- Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants". *MCB, University Press* 9 (5): 1-9.

Seconde generazioni, da metafora a racconto. L'uso del video nella mediazione interculturale

Silvia Riva *

doi: 10.7359/700-2014-rivs

silvia.riva@unimi.it

In Grecia i trasporti si chiamano ‘metafores’. Per andare al lavoro o a casa si prende una ‘metaforá’, un autobus o un treno. I racconti di 15 ragazzi e ragazze, intervistati da altrettanti coetanei, potrebbero portare anch’essi questo bel nome: ogni giorno le loro parole e i loro atti attraversano e organizzano i luoghi, li selezionano e li collegano, creando circolazione di spazi che servono loro da base e da teatro di azioni effettive e di legittimità.¹

Con questa epigrafe si apre il documentario intitolato *Seconde generazioni, da metafora a racconto*, prodotto nel 2009 dal laboratorio professionalizzante “L’uso del video come strumento di ricerca nella mediazione interculturale: l’intervista delle seconde generazioni a Milano” ideato e diretto a mia cura presso il Corso di Laurea in Lingue e Culture per la Comunicazione e la Cooperazione internazionale in collaborazione con il CTU, ossia il Centro d’Ateneo per l’eLearning e la produzione multimediale a servizio della comunicazione istituzionale e della didattica delle nove facoltà presenti nell’Università degli Studi di Milano, sito presso il Polo di Mediazione Culturale e Comunicazione².

Nato allo scopo di interrogarsi sull’utilizzo del mezzo audiovisivo in un’ottica prettamente interculturale, ossia affrontando lo studio dello spazio e del paesaggio urbano con l’intento di cambiare lo sguardo non solo e non soprattutto su coloro che si osservano, ma principalmente su se

* Università degli Studi di Milano.

¹ URL del documentario: <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=45>.

² Oltre che da me, il laboratorio è condotto, per la parte tecnica e organizzativa correlata al CTU, anche da Marco Carraro e Gianmarco Torri.

stessi (autori e spettatori), il laboratorio, giunto oggi alla sua quarta edizione, ha esordito toccando il tema delle ‘seconde generazioni’.

Prima di entrare nel merito del documentario prodotto, è necessario collocarlo in un quadro teorico, evidenziando i presupposti del progetto che hanno ispirato la nascita di questo corso. Differenziandosi da esperimenti condotti da lungo tempo in ambito universitario, soprattutto nel contesto francofono³, lo scopo del laboratorio è tentare, a partire da un’approfondita conoscenza ‘culturale’ dei fenomeni, la ‘decostruzione’ di alcune attribuzioni (linguistiche e/o visive) stereotipate e convenzionali. Decostruire, ricorda Jacques Derrida, significa “non prendere per naturale ciò che naturale non è” (Derrida 1967, 409-413)⁴. Di conseguenza, decostruire significa entrare nelle cose non già con una credenza, ma credere in ciò che gli altri (nel nostro caso, i giovani intervistati) credono. Tale prospettiva implica l’immedesimazione in coloro che sono protagonisti del video e la possibilità di far leggere, attraverso le immagini e le parole, quello in cui questi ragazzi si riconoscono, quello in cui credono e ciò che rifiutano.

In altri termini, il video è qui utilizzato come ‘specchio’ per conoscere e riconoscersi in vista di un cambiamento ‘reciproco’. In ciò risiede l’interpretazione del concetto di ‘intercultura’ fatta propria dal laboratorio: dall’incontro di due sguardi diversi sul mondo risulta l’opportunità di un’inaspettata sintesi di punti di vista non omologhi, che è molto più della risultante della loro somma e che cambia, a partire proprio dal loro incontro, entrambi; quindi e soprattutto, anche il modo di ciascuno di vedere e raccontare il mondo. Alla parola ‘multiculturalismo’ (che si è diffusa soprattutto negli anni ’80 e ha avuto successo fino all’epoca che si suole far risalire al crollo delle Torri Gemelle di New York, quando è vacillata in Occidente l’idea di una ‘giustapposizione’ di culture che potessero vivere le une accanto alle altre in modo felice), è dunque preferibile quella di intercultura, che implica la ‘negoziiazione’ e il ‘confronto’ di significati, usi e abitudini. Di fronte al rischio di ripiegamento identitario e alle numerose fortzze che si sono erette nei momenti di crisi, è risultato urgente pensare la cosiddetta ‘diversità’ (si tornerà oltre su questo termine improprio) attraverso un prospettiva di scambio e ‘dialogo’⁵ (‘diversità’ che riguarda

³ Vedasi il numero speciale dedicato a “Le cinéma documentaire à l’Université”, in *Images documentaires* 40-41 (1^{er} et 2^e trimestre 2001): 144.

⁴ Vedasi Jacques Derrida, *Defining deconstruction* (intervista): <https://www.youtube.com/watch?v=vgwOjjoYtco>.

⁵ Sulla nozione di *dialogo* nelle scienze sociali, vedasi i lavori anticipatori di Rabinow 1977.

non soltanto persone provenienti da zone geografiche lontane, ma persone appartenenti a strati sociali, culturali, di genere, generazionali diversi – strati che possono anche essere co-presenti).

L'idea alla base del laboratorio è che attraverso il video, usato dunque come strumento interculturale, si possa cercare di cambiare lo sguardo sia di chi raccoglie e produce le immagini, sia di chi ne è soggetto/oggetto. Ecco perché la proposta di questo laboratorio è piuttosto lontana – o vorrebbe esserlo – da ciò che si è fatto, e ancora si fa, nell'interessantissima e importante disciplina dell'antropologia visuale. Quest'ultima, ricca di storia e di teorici (in ambito francese non è possibile non ricordare almeno l'esperienza di Jean Rouch)⁶, studia tutto ciò che in una cultura si esprime visivamente, tutto ciò che è possibile cogliere visivamente, tutto ciò che è possibile registrare e fissare attraverso un'adeguata documentazione scientifica⁷.

In altre parole, l'antropologia visuale si è prefissata, almeno fino ad anni recenti, di analizzare e decodificare le forme visibili che le culture variamente assumono quando sono impegnate nel modellare l'ambiente, i luoghi, gli oggetti, i suoni, le storie, i cibi, i corpi.

Ora, forse più ambiziosamente, l'approccio non antropologico ma 'culturalista' del laboratorio, focalizzando la sua attenzione non sulle manifestazioni dell'esperienza dell'uomo, ma piuttosto sui suoi 'presupposti' (gli 'impliciti' di queste esperienze), intende suggerire un punto di vista altro che comporti la possibilità di un cambiamento o, quanto meno, di una presa di coscienza di dinamiche percepite come naturali, ma che tali non sono.

Tornando al caso in oggetto e per essere più concreti ricorrendo ad un esempio, nel 2009, quando è iniziata questa avventura, ci è parso importante riflettere sulla realtà di quei ragazzi cresciuti in Italia figli di genitori non nati nel nostro Paese non soltanto sulla base di considerazioni politiche, sociologiche, antropologiche o etno-psichiatriche⁸, ma anche da un

⁶ Colleyn 2009; in ambito anglosassone, il meno recente Stoller 1992.

⁷ Fra le opere più recenti che ripercorrono la storia della disciplina, ci limitiamo a citare il volume a cura di Jay e Banks (2011). Vedasi anche Collier 1986; Grimshaw 2001; Pennacini 2004.

⁸ Gli studi in ambito sociale, antropologico e psicologico condotti a proposito delle 'seconde generazioni' sono stati comunque alla base della nostra ricerca. In particolare, ci siamo riferiti, in ambito italiano, ai contributi di Ambrosini e Molina (2004); Bertani e Di Nicola (2009); ai documenti e alle bibliografie caricate nel portale del CESTIM, URL: <http://www.cestim.it/35secondegenerazioni.htm>; ai siti gestiti dagli stessi appartenenti a questa categoria, in particolare il sito della Rete G2, URL: <http://www.secondegenerazioni.it/about/>. In ambito internazionale si sono consultati i contributi di Santelli (2004), URL: <http://temporalites.revues.org/index714.html>; Andronikof, Sanglade e Franchi (2001); Heckathorn (2006), URL: <http://www.migrationinformation.org>.

punto di vista prettamente ‘culturologico’⁹. La nostra idea era, infatti, quella non solo di registrare ciò che c’era, ma di cambiarlo, o meglio di gettare il ‘dubbio’ sulla normalità e opportunità di alcuni ‘dati’ normalmente connessi a questa categorizzazione.

In particolare, si è riflettuto:

- a. sulla nomina stessa del fenomeno;
- b. sulla scelta del campione di testimoni sulla base della loro origine;
- c. sugli spazi e paesaggi legati al fenomeno;
- d. sull’opportunità o meno del superamento della strategia migratoria in favore di una rivendicazione prettamente generazionale.

Nei prossimi paragrafi saranno analizzate punto per punto le considerazioni che hanno costituito il filo conduttore, quindi lo scheletro del nostro documentario.

1. NOMINA SUNT OMINA

Il racconto in prima persona degli intervistati, articolato secondo un percorso ben preciso di cui si darà conto in seguito, mostra quanto l’uso della metafora ‘seconde generazioni’ stesse loro stretta, benché tutti sottolineassero l’immensa ricchezza della pluralità insita in queste situazioni culturali e sottolineata, fra gli altri, da Stuart Hall nel saggio “Old and New Identities, Old and New Ethnicities” (1991).

Il primo elemento che è stato fatto oggetto di attenzione (e di decostruzione) è stato, pertanto, la classificazione stessa del nostro ‘oggetto’ di studio, ovvero l’etichetta ‘seconde generazioni’ e le sue numerose declinazioni. A partire dalla conoscenza culturologica di fenomeni solo apparentemente lontani nel tempo e nello spazio e dalla loro comparazione interculturale, la definizione ci è subito parsa densa di impliciti che potevano metterci su un pista feconda.

Prendiamo, infatti, le varie etichette attribuite o auto-attribuite al fenomeno: seconda generazione, Rete G2, G.2 (come si trattasse di una evo-

org/Usfocus/print.cfm?ID=441; Abdul-Quader, Heckathorn, McKnight, Bramson, Nemeth, Sabin, Gallagher e Des Jarlais (2006); studi sulla cosiddetta ‘discriminazione positiva’ (ad es. Frymer 1999; Carnevale and Rose 2003).

⁹ Intendiamo, con questa etichetta, tutti gli apporti offerti dagli studi culturali. Vedasi, al riguardo, in ambito italiano, il progetto portato avanti da Michele Cometa, che traccia una cartografia delle discipline implicate in questo contenitore ampio, ma, non per questo, non coerente: <http://www.culturalstudies.it/dizionario/pdf/introduzione.pdf>.

luzione rispetto a una condizione precedente, su modello del *World Wide Web 2.0*), G² (generazioni alla seconda, per sottolinearne le potenzialità), G2, G1.75, G1.5, e G1.25. Secondo il sociologo Rubén G. Rumbaut si tratterebbe, rispettivamente, dei figli di stranieri arrivati in Italia in età prescolare, tra 0 e 5 anni, che hanno fatto le scuole primarie nel paese d'origine dei genitori, tra i 6 e 12, e coloro che arrivano nella fascia d'età che va dai 13 ai 17 anni (Rumbaut et al. 2004). Sono soltanto alcune delle definizioni che si trovano nella letteratura scientifica e/o in rete.

Pare evidente che, nella maggioranza dei casi, l'uso di questa metafora, sempre associata ad un numero, trae origine dall'intersezione di due costellazioni semantiche solo apparentemente lontane: quella relativa al fenomeno migratorio e quella relativa al colonialismo. La classificazione di questo gruppo, di questa 'comunità' secondo criteri quantitativi, legati a una progressione che va da 'uno', simbolo dell'adesione totale a una classe di appartenenza, al 'due', che sta a indicare l'edulcorazione, lo stemperarsi, l'allontanamento (oppure, antifrasticamente, la potenzialità) dal modello di coincidenza fra identità nazionale e origine geografica familiare, non è infatti lungi dal ricordare certe classificazioni proprie dello spazio caraibico, notoriamente impregnato della tragica realtà ed eredità razzialista derivante dall'esperienza della tratta degli schiavi. Gli abitanti di quelle isole, infatti, si distinguevano fra loro (e talvolta si distinguono ancora) con nomi che davano conto della 'quantità' di sangue nero o bianco che scorreva nelle loro vene.

Riproduciamo qui di seguito il cartello che abbiamo inserito nel video per dare conto di questa triste contabilità, tratto dalla *Nuova Antologia di Scienze, Lettere ed Arti*:

Il nome di *zambos* si estende anche al figlio di un negro e d'una mulatta, o d'un negro e d'una Cinese. Distinguono il *zambos* comune dal *zambos negro*, che è figlio d'un negro e d'una *zambos*. Le razze di sangue Africano conservano l'ingrato odore, che distingue anche le due razze primitive. I figli d'un bianco e d'una mulatta si chiamano *quarteroni*; i figli d'una *quarterona* e d'un bianco portano il nome di *quinteroni*; il figlio d'una *quinterona* e d'un bianco somiglia perfettamente ai bianchi per il colore. La quantità di sangue Europeo, che scorre nelle vene d'un uomo di razza mista, e il colore più o meno chiaro della sua pelle decide di qual grado di stima deva godere nella società. (Vieusseux 1821)

Comparare tali classificazioni con l'etichetta delle 'seconde generazioni' significa dare un contenuto culturale al disagio degli intervistati e illustrare la portata storica di un vettore metaforico apparentemente inno-

cente, palinsesto, in realtà, di un discorso discriminatorio che sarebbe opportuno superare.

Mi spiego su quest'affermazione con un esempio tratto dall'intervista conclusiva del video che abbiamo prodotto. Uno degli intervistati, J. K., un universitario in Economia di origine siriana, racconta di quando va a prendere la sorellina all'asilo in un contesto multiculturale, e afferma:

Questi ragazzi cresceranno senza tutti questi problemi. Mia sorella non dovrà mai fare un'intervista come quella che sta facendo io adesso.

Con questa battuta, che è un auspicio, e con una bambina che si dondola su un'altalena e pare prenda il volo uscendo dallo schermo, abbiamo scelto di concludere il nostro documentario.

2. CORPUS, CORPORA

Nel video, abbiamo deciso di riflettere sul *corpus*, ossia sul campione di ragazzi/e da intervistare, in un'ottica mirata al superamento della prospettiva migratoria spontanea legata al 'bisogno', alla condizione sfavorita (economica o politica) di chi è giunto in Italia da non molti anni. Tale interrogazione è stata realizzata attraverso l'utilizzo di testimoni che non appartengono necessariamente alle consuete categorie connesse all'immigrazione: ad esempio, è presente la testimonianza di una ragazza italo-francese che vive in Italia, così come quella di un ragazzo franco-cinese, anch'esso studente universitario in Italia. La loro descrizione dei sentimenti di esclusione e di discriminazione che hanno provato in prima persona può apparire provocatoria: chi potrebbe mai credere che l'origine europea possa costituire motivo di emarginazione nella nostra società? Come si diceva, l'inclusione di questi casi nel campione intervistato risponde al tentativo, volutamente provocatorio, di rendere lo spettatore consapevole dei tabù e degli stereotipi che ci accompagnano nella nostra categorizzazione degli individui, al fine di 'co-costruire' una realtà sociale nuova, che cambi sia chi la produce sia chi la vede. Ci inseriamo, pertanto, nello stesso filone che ha ispirato le considerazioni di Marc Abélès, il quale, nel saggio intitolato "Le terrain et le sous-terrain" sottolinea la contrattazione insita nel "pacte ethnographique" alla base della scelta di un campo di studio (Abélès 2002, 35-43).

3. PAESAGGI E SPAZI

Il tentativo attuato in questo documentario è, inoltre, quello di interrogare la legittimazione sull'immaginario sul paese d'origine e di mostrare come l'identità sia mobile, si trasformi sempre, in quanto sempre siamo in una situazione di 'doppia presenza' (per capovolgere la definizione di Abdelmalek Sayad, che parla del migrante secondo la categoria della "doppia assenza", 2002)¹⁰.

Il video è stato pertanto articolato in tre parti, che corrispondono ad altrettanti spazi. All'interno di un paesaggio predeterminato, culturalmente plasmato, ossia la città di Milano, si sono identificati spazi, ossia tre dimensioni esperienziali ancora da plasmare, che corrispondono ad altrettante sfere che toccano la vita dell'individuo nella sua interezza.

Il primo spazio riguarda la sfera pubblica. L'abbiamo chiamato *Noi* e ha a che fare con alcuni aspetti della vita quotidiana legati alla lingua d'espressione e di apprendimento, all'educazione, al lavoro, all'accesso alla politica, alla spiritualità, al denaro.

Il secondo spazio riguarda la sfera della rappresentazione e della proiezione di sé. Si è chiamato *Voi* e riguarda l'immagine sulla e della categoria 'seconde generazioni' diffusa presso l'opinione pubblica (attraverso i *media*, gli eventi culturali, i più diversi ambiti artistici – musica, arti visive, danza, cinema, pubblicità... – in contesti soprattutto ufficiali, ma anche nelle contro-culture), presso le scienze umane (letteratura, sociologia, antropologia, filosofia, Studi Culturali, scienze giuridiche e economiche...), presso le istituzioni scolastiche (ad esempio nei manuali scolastici di storia, di educazione civica, di storia dell'arte), nella dimensione ludica (giochi per bambini e per adulti, luoghi di evasione, spazi pubblici), nella dimensione della rappresentazione e dell'auto-rappresentazione connessa al corpo (il codice di abbigliamento, il *maquillage*, il sistema della moda, i tatuaggi, l'eroticizzazione esotica...), nella dimensione di tipo rituale (dallo stadio e al campo di *cricket*, al *shabbàt* e al *magal*¹¹, alla questione dei riti di circoncisione e escissione...).

¹⁰ Ringrazio Edda Pando per aver suggerito il ribaltamento di questa metafora nel suo intervento intitolato "Todo cambia: immigrazione e engagement" alla tavola rotonda *Africa uguale immigrazione? Strategie per cambiare lo sguardo*, a cura di Silvia Riva, Polo di Mediazione Interculturale e di Comunicazione dell'Università degli Studi di Milano, 5 dicembre 2012, ascoltabile al link: <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=209&cid=828&play=true>.

¹¹ Si tratta di una celebrazione religiosa officiata dalla comunità senegalese Mouride, la quale commemora la partenza per l'esilio del profeta Cheikh Ahmadou Bamba. La

Il terzo spazio riguarda infine la sfera privata, intima ed è stato chiamato *Io*. Ha a che fare con una dimensione relazionale (interpersonale e di genere), di tipo familiare (rapporto fra le diverse generazioni, gestione della formazione all'interno della famiglia, sviluppo dell'autonomia, nozione di 'età adulta'), rapporto con lo spazio di origine (qual è lo spazio di origine?), reinvenzione del territorio e percezione della relazione con lo spazio geografico e intimo. La sfera psicologica tocca anche questioni di tipo linguistico, che riguardano le differenti scelte di uso delle lingue a seconda delle diverse situazioni emotive o psicologiche (nel sogno, nelle relazioni private e affettive, ecc.), questioni legate alla sessualità e questioni di tipo 'autoreferenziale' (intendendo, con questo, la creazione di *eterotopie* (Foucault 1994, 756)¹² – artificiali (web, Skype), relazionali (gruppi, associazioni, circoli, gruppi musicali, bande e *gang*), linguistiche (uso di uno *slang*, di dialetti o di idioletti...).

Esistono poi, come è ovvio, intersezioni fra le varie competenze e dimensioni dell'esperienza dell'individuo e gli spazi possono, in taluni casi, sovrapporsi parzialmente o totalmente.

4. IL FUTURO COME FATTO CULTURALE

Questo lavoro poggia infine sul presupposto della necessità della co-costruzione del senso e sulla convinzione che, riprendendo il titolo di un libro scritto da Arjun Appadurai (2013), il futuro sia un fatto culturale (*The Future as a Cultural Fact: Essays on the Global Condition*). Se ciò è vero, costruire il futuro significa costruire cultura. Talvolta, per costruire cultura nuova è importante prima sgomberare il campo da stereotipi e da vettori metaforici che sono semplicemente configurazioni discorsive stratificate e intessute di discorsi precedenti, superati o superabili nei fatti, i quali han-

più importante si svolge a Touba (Senegal) ogni 18 del mese lunare di Safar, ma la festa religiosa ha luogo anche in molti Paesi in cui è presente la diaspora senegalese, fra cui l'Italia.

¹² Il termine è stato coniato da Michel Foucault (1994, 756), che così lo definisce: esistono "dans toute culture, dans toute civilisation, des lieux réels, des lieux effectifs, des lieux qui sont dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables". Questi controluoghi sono, appunto, le *eterotopie*.

no una durata variabile: gli 'stranieri' di ieri sono, infatti, i vicini di casa di oggi in città sempre più grandi. Da qui, la necessità di porsi all'ascolto di chi non conosciamo secondo una posizione dialogante. Il dialogo è una forma di negoziazione in cui negoziando con gli altri negoziamo anche con noi stessi. Ecco perché è necessario assumere un approccio interculturale: l'idea di cultura come totalità non ha infatti (più) senso.

La nozione di co-costruzione è confluita materialmente, in questo caso, nel montaggio del materiale raccolto durante le interviste, il che ci ha consentito di osservare come fosse ancora utopico nel 2009 (e purtroppo pare esserlo tuttora, a qualche anno di distanza) il tentativo di operare, nei confronti del fenomeno e della metafora delle 'seconde generazioni', un superamento delle considerazioni connesse alla forma della 'strategia migratoria' in favore di una 'semplice' rivendicazione prettamente generazionale. Il 'soffitto di cristallo' è ancora ben evidente e la comparazione fra le possibilità di futuro e di libertà civica dei ragazzi di 'seconda generazione' nati da genitori di origine europea (la ragazza di origine francese cresciuta in Italia) e quella di genitori nati in luoghi 'sfavoriti' (economicamente o politicamente) lo sottolinea.

Dall'ascolto delle interviste, risulta altresì evidente che molti spazi e paesaggi sono ancora da plasmare: come situarsi rispetto a questi? Come dar loro forma e forme? Come sottrarsi alla mercificazione delle immagini che li riguardano e dei discorsi che si fanno su di loro?

Le risposte ambivalenti relative all'interrogativo posto riguardo alla creazione di un ipotetico museo dell'immigrazione nella città di Roma (vista la fondazione in quegli anni del MEI, il Museo Nazionale all'Emigrazione Italiana, inaugurato nel 2008)¹³, che oscillavano fra la non comprensione assoluta della domanda e una critica radicale al progetto, ci sono parse significative del tentativo degli intervistati di sottrarsi a un'idea implicita nell'approccio recente alla cosiddetta 'diversità'. Secondo l'Unesco, infatti, i 'nuovi abitanti' delle nostre città costituiscono un patrimonio

¹³ Nel decreto presidenziale che lo istituisce, all'articolo 2, comma 2, si legge che il museo "recupera la memoria dell'esperienza migratoria del nostro Paese, offrendo al pubblico la possibilità di approfondirne la tematica, sia sotto il profilo storico, sia sotto l'aspetto sociologico; consente al visitatore un percorso attraverso le diverse realtà locali e regionali che hanno fatto da sfondo al fenomeno dell'emigrazione, anche nella sua evoluzione storica fino all'età contemporanea; realizza il collegamento in rete dei musei dell'emigrazione esistenti in Italia e all'estero, creando la possibilità per i visitatori di consultare le banche dati esistenti presso le diverse strutture". Vedasi il sito del MEI: <http://www.museonazionaleemigrazione.it/home.php>.

vivente. Si usa oggi la nozione di *Intangible Living Heritage* (ITH)¹⁴ tesa a salvaguardare il patrimonio immateriale e la diversità culturale. Esistono convenzioni firmate al riguardo e ciò che è nuovo – per quanto sia più che logico – è che siano le comunità a decidere cosa è per loro ‘patrimonio’ e a trasmettere ciò che loro intendono per ‘sapere’¹⁵. Ora, se tutto ciò è certamente un passo avanti, siamo comunque sempre immersi in un tipo di *questionnement*, ossia di modo di porre le questioni, eterodiretto: in altre parole, la nozione stessa di ‘patrimonio’ ci pare culturalmente determinata¹⁶ e, in taluni casi, può essere persino fuorviante. Di fatto non solo assistiamo, per dirla con Appadurai, a una *commoditization*, ovvero a una mercificazione, della circolazione di manufatti, esseri umani, immagini che li riguardano, ma anche di ‘discorsi’ su di loro. E la mercificazione di tali discorsi (o di tali ‘configurazioni discorsive’, come le chiamerebbe Michel Foucault) che riguardano tanto i materiali culturali – i contenuti –, quanto le ‘forme’ (forme come il romanzo, i film, i saggi...), si sta estendendo anche alle ‘forme di circolazione’, che si stanno, appunto, globalizzando e mercificando a loro volta (*blog, flash mob* virali, video ripresi con i telefonini e messi in rete, ma anche musei e festival culturali vari...).

5. LE EDIZIONI SUCCESSIVE

Tenendo sempre presente questi presupposti e anche allo scopo di offrire ogni volta nuovi strumenti tecnici e professionalizzanti per i mediatori, le edizioni successive del laboratorio hanno indagato, rispettivamente, gli spazi offerti all’immigrazione nella città di Milano e proprio la questione dell’auto-rappresentazione delle comunità straniere nella stessa realtà urbana.

¹⁴ La *Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage* è entrata in vigore nel 2006 e conta circa 150 Stati aderenti.

¹⁵ Uno dei progetti più spesso citati dalla letteratura in tal senso è il Wapikoni Mobile, studio ambulante di formazione e creazione audiovisiva fondata nel 2004 e che opera presso 19 comunità delle Prime Nazioni amerindiane del Quebec. Vedasi il sito <http://wapikoni.tv/>. Per quanto riguarda alcune considerazioni teoriche al riguardo, vedasi l’opera di Pinney (1997).

¹⁶ Benché non sia qui il caso di affrontare un argomento così complesso, accenniamo, ad esempio, al fatto che la nozione di *conservazione* dei ‘beni culturali’ quale patrimonio storico-estetico sia percepita in maniera totalmente differente nella tradizione *dogon*, in particolare nella cerimonia *Sigui*, durante la quale procedeva alla distruzione rituale delle maschere fabbricate in occasione di una festa che si tiene ogni 60 anni.

Nell'edizione 2010/2011 si è cercato di ritracciare, attraverso una progressione che va dallo spazio di reclusione più stretto – quello della clandestinità – allo spazio di libertà più largo (bloccato, appunto, dal ‘soffitto di cristallo’), un percorso che tocca i principali temi e problemi legati alla vita e al movimento di chi non è cittadino italiano o dei nuovi cittadini italiani¹⁷.

Il terzo laboratorio (a.a. 2011/2012) si è invece occupato delle nuove ritualità urbane illustrate attraverso, come si diceva, lo strumento dell'‘auto-rappresentazione’. Così come esistono filmati di famiglia girati con le famose cineprese 8 mm (più conosciute con il nome di Super 8) nei parchi cittadini e in occasione delle vacanze estive fra gli anni Sessanta e Settanta, filmati intesi ad uso strettamente familiare e intimo al fine di tenere traccia di momenti memorabili, ultimamente, e allo stesso modo, i nuovi cittadini milanesi documentano la loro vita qui per tenerne traccia, ma anche per comunicare visivamente a coloro che sono rimasti lontani ciò che essi qui fanno.

L'iniziativa, partita da Donatello De Mattia e Francesca Cogni, artisti e *videomakers* fondatori dell'Associazione TooA (Trans office for open Art), si colloca nel quadro di un progetto finanziato dalla Regione Lombardia e sostenuto da AEES (Archivio Etnografico e Sociale della Regione Lombardia), Cariplo, Home Movies e la Mediateca Santa Teresa.

L'idea dunque è stata quella di raccogliere questo materiale e cercare di capire quali siano i luoghi e le relazioni importanti per i nuovi cittadini a Milano. La forma è stata appunto quella del filmato di famiglia e il loro reperimento è stato possibile grazie alla creazione di una rete di punti di raccolta, che sono poi confluiti in un sito (Città in Movimento¹⁸) e nel montaggio di questi stessi materiali da parte dei partecipanti al laboratorio, in vista della creazione di 4 brevi filmati rappresentativi di altrettanti quesiti relativi alle comunità auto-rappresentantesi (01: Spazi-Azioni, 02: Corpi-Spazio, 03: Relazioni, 04: Origini¹⁹).

La visione alla base del laboratorio, non solo di quello sul quale ci siamo qui soffermati, è infatti quella di affrontare temi che possono essere tanto interni quanto esterni al dibattito proprio di una comunità o di una categoria (quale è, appunto, quella delle ‘seconde generazioni’). Come suggerisce Appadurai – che abbiamo avuto il privilegio di ascoltare in una

¹⁷ Il documentario è visibile a partire dal link: <http://www.youtube.com/watch?v=BcAn-xLdrrE>.

¹⁸ <http://www.cittainmovimento.org/home.aspx>.

¹⁹ Per le URL dei documentari vedasi la Bibliografia finale.

conferenza che ha tenuto presso l'Università degli Studi di Milano nel novembre 2012 –, esistono questioni importanti per ogni comunità, al di là dell'appartenenza religiosa o nazionale: ad esempio, il tema della violenza e della non-violenza, della povertà, il tema dei rapporti fra poteri, il tema del rapporto fra stato e chiese, la questione della tecnocrazia, la questione dell'ambiente, la questione dei diritti culturali, la questione della libertà di autodeterminazione della donna, la questione del *welfare*. Tali questioni, che sono interne ad ogni cultura diversa, ad ogni comunità diversa, possono essere raccolte, accolte e studiate – con prudenza e accortezza – in modo interculturale, transculturale. È quanto ci apprestiamo a fare nel laboratorio che si terrà quest'altr'anno, che verterà proprio sulla questione dei linguaggi e della cultura dei non udenti e di cui, spero, riusciremo a dare conto in altra occasione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Documentari prodotti dal laboratorio

Seconde generazioni, da metafora a racconto. 2010. Col., min. 66,19. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=45>.

Stati di passaggio. 2011. Col., min. 26,31. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=175>.

Autorappresentazione e nuove ritualità urbane. 2012.

Cap. 1: “Spazi-Azioni”. Col., min. 6,54. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=176>.

Cap. 2: “Corpi-Spazi”. Col., min. 8,59. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=176&cid=719&play=true>.

Cap. 3: “Relazioni”. Col., min. 9,49. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=176&cid=720&play=true>.

Cap. 4: “Origini”. Col., min. 11,38. Copyright CTU. <http://portalevideo.unimi.it/media?mid=176&cid=721&play=true>.

Opere citate

AA.VV. 2001. “Le cinéma documentaire à l'Université”. *Images documentaires* 40-41 (1^{er} et 2^e trimestre): 144.

Abdul-Quader, Abu S., Heckathorn, Douglas D., McKnight, Courtney, Bramson, Heidi, Nemeth, Chris, Sabin, Keith, Gallagher, Kathleen, and Jarlais, Don C. Des. 2006. “Effectiveness of Respondent Driven Sampling for Recruit-

- ing Drug Users in New York City: Findings from a Pilot Study". *Journal of Urban Health* 83: 459-476.
- Abélès, Marc. 2002. "Le terrain et le sous-terrain". Dans *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, édité par Christian Ghasarian, 35-43. Paris: Armand Colin.
- Ambrosini, Maurizio, e Stefano Molina. 2004. *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Andronikof Sanglade Anne, et Vije Franchi. 2001. "Les modèles de l'identité de Camilleri, Markus et Berry: réflexion épistémologique". Dans *La Psychologie au regard des contacts de cultures*, édité par Gustav Jahoda, Geneviève Vinsonneau, et Mohamed Lahlou, 55-64. Lyon: L'Interdisciplinaire.
- Appadurai, Arjun. 2013. *The Future as a Cultural Fact: Essays on the Global Condition*, London: Verso.
- Bertani, Michele, e Paola Di Nicola. 2009. *Sfide trans-culturali e seconde generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Carnevale, Anthony, and Stephen J. Rose. 2003. *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions. Research Report*. New York: Century Foundation.
- Colleyn, Jean-Paul. 2009. *Jean Rouch. Cinéma et anthropologie*. Paris: Cahiers du Cinéma - Ina.
- Collier, John, and Malcolm Collier. 1986. *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Derrida, Jacques. 1967. *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Foucault, Michel. 1994. *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard.
- Frymer, Paul. 1999. *Uneasy Alliances: Race and Party Competition in America*. Princeton: Princeton University Press.
- Grimshaw, Anna. 2001. *The Ethnographer's Eye. Ways of Seeing in Modern Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Stuart. 1991. "Old and New Identities, Old and New Ethnicities". In *Culture, Globalization and the World-System*, edited by Anthony D. King, 41-68. Basingstoke - New York: Palgrave.
- Heckathorn, Douglas D. 2006. "Studying Second-generation Immigrants: Methodological Challenges and Innovative Solutions". In *Migration Information Source*. Cornell University. [20/11/2012]. <http://www.migrationinformation.org/Usfocus/print.cfm?ID=441>.
- Pennacini, Cecilia. 2004. *Filmare le culture. Un'introduzione all'antropologia visiva*. Roma: Carocci.
- Pinney, Christopher. 1997. *Camera Indica. The Social Life of Indian Photographs*. London: Reaktion Books.
- Rabinow, Paul. 1977. *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.

- Ruby, Jay, and Marcus Banks. 2011. *Made to Be Seen: Perspectives on the History of Visual Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rumbaut, Rubén G., Frank D. Bean, Leo R. Chávez, Jennifer Lee, Susan K. Brown, Louis De Sipio, and Min Zhou. 2004. *Immigration and Intergenerational Mobility in Metropolitan Los Angeles*. Ann Arbor: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Santelli, Emmanuelle. 2004. "De la 'deuxième génération' aux descendants d'immigrés maghrébins". *Temporalités* 2. [20/11/2012]. <http://temporalites.revues.org/index714.html>.
- Sayad, Abdelmalek. 2002. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stoller, Paul. 1992. *The Cinematic Griot. The Ethnography of Jean Rouch*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vieusesseux, Gian Pietro. 1821. *Nuova Antologia di Scienze, Lettere ed Arti*, vol. 10 (ottobre), tomo 4, Firenze: Tipografia di Luigi Pezzati.

SITOGRAFIA

CESTIM, Sito di documentazione sui fenomeni migratori:
<http://www.cestim.it/35secondegenerazioni.html>.

Città in Movimento (CiM):
<http://www.cittainmovimento.org/home.aspx>.

Cometa Michele, *Dizionario degli Studi Culturali on-line*:
<http://www.culturalstudies.it/dizionario/pdf/introduzione.pdf>.

Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage:
<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00022>.

Museo Nazionale dell'Emigrazione Italiana (MEI):
<http://www.museonazionaleemigrazione.it/home.php>.

Rete G2:
<http://www.secondegenerazioni.it/about/>.

Wapikoni Mobile:
<http://wapikoni.tv/>

Identità in transito: lingua araba e comunità nazionale palestinese in Israele

Nijmi Edres *

doi: 10.7359/700-2014-edre

Nijmi.edres@uniroma1.it

La storia della minoranza palestinese in Israele è ancora poco nota, sebbene il problema dei profughi e la questione della diaspora palestinese nel mondo siano stati ampiamente dibattuti. All'epoca della fondazione dello Stato di Israele (nel maggio 1948) i palestinesi rappresentavano la maggioranza della popolazione sul territorio (fino al 1947 sotto mandato britannico); tuttavia, entro la fine della prima guerra arabo-israeliana gli equilibri demografici nella regione cambiarono sensibilmente. Oltre alle morti, la guerra determinò l'allontanamento di circa 700 mila palestinesi, i quali acquisirono lo status di rifugiati riversandosi in larga parte nei campi profughi allestiti nei Paesi arabi vicini. Solo 160 mila riuscirono a non cedere al terrore della guerra restando nelle proprie case che, con l'istituzione di nuovi confini, si ritrovarono site all'interno del nuovo Stato di Israele. La rottura dei legami con i compatrioti esuli e profughi fu formalizzata burocraticamente nel 1952, quando a questo isolato gruppo di palestinesi sfuggiti all'esodo fu concessa cittadinanza israeliana. Nonostante il tasso di natalità di questi palestinesi (musulmani e cristiani) sia di molto superiore a quello dei concittadini ebrei, il divieto di ritorno in patria per i profughi (residenti nei Territori Occupati o all'estero) ed il contemporaneo incentivo governativo all'immigrazione ebraica in Israele hanno influenzato gli equilibri demografici al punto tale da rendere la comunità palestinese ancora residente in Israele una minoranza la cui percentuale è, ormai da anni, stabile intorno alla soglia del 20% circa della popolazione israeliana.

* Università degli Studi di Roma La Sapienza.

La lingua madre di questa minoranza (composta oggi da oltre 1.610.000 persone) è l'arabo¹. Per molti versi le sorti dell'arabo in Israele hanno ricalcato quelle della comunità palestinese stessa: lo status della lingua araba, sostrato linguistico autoctono e lingua della maggioranza della popolazione prima del 1948, si modificò in seguito all'introduzione dell'ebraico moderno ed alla trasformazione degli equilibri politici e demografici all'interno dello Stato di Israele. La particolarità del contesto israeliano determinò il prodursi di un paradosso: la possibilità di assimilare la comunità palestinese-arabofona residente in Israele a comunità linguistiche che vivono situazioni diasporiche, pur essendo l'arabo (nella versione dialettale palestinese usata in Israele) una varietà linguistica autoctona, dunque non identificabile come 'lingua di migranti' o 'lingua immigrata'.

Per questo motivo, ancora oggi, similmente a quanto si verifica tra membri di comunità migranti, l'uso della lingua madre assume tra i palestinesi con cittadinanza israeliana particolare rilevanza per esprimere il proprio senso di appartenenza alla comunità minoritaria. Al contrario, il suo rifiuto è spesso determinato dalla necessità di trovare inclusione all'interno del gruppo, maggioritario e dominante, di cittadini israeliani ebrei non-arabofoni².

Dopo una breve contestualizzazione della questione dell'abbassamento del livello di vitalità etnolinguistica dell'arabo in Israele, ci si soffermerà sul complesso tema dell'identità palestinese in Israele, considerando le strategie linguistiche adottate dai parlanti palestinesi.

Parte del materiale considerato nel corso della trattazione, in particolare i dati e le informazioni relative al ruolo delle associazioni islamiche israeliane, è frutto di interviste e ricerche sul campo condotte da chi scrive in Galilea nella primavera dell'anno 2011. Questa fase della ricerca ha coinvolto oltre 130 palestinesi con cittadinanza israeliana (in parte membri di associazioni islamiche o ONG situate nel distretto nord e nel

¹ Central Bureau of Statistics, *Israel, Statistical Abstract of Israel 2012*, nr. 32, subject 2, table 1.

² La specificazione 'ebrei non-arabofoni' è necessaria perché una piccola parte di cittadini israeliani ebrei è costituita, come avremo modo di ribadire nel corso dell'articolo, da ebrei sefarditi provenienti da vari Paesi arabi e dunque arabofoni. Questa componente della comunità ebraica israeliana non è tuttavia considerata dominante, bensì subordinata politicamente e socialmente alla componente maggioritaria di ebrei ashkenaziti, di origine europea. Al contrario di quanto si potrebbe pensare (anche in virtù di quanto espresso dalla propaganda istituzionale israeliana), la società ebraica è al suo interno estremamente variegata e complessa.

distretto di Haifa), le cui opinioni sono state raccolte per mezzo di questionari scritti o interviste orali³.

1. LINGUA ARABA IN ISRAELE: STATUS DE JURE E STATUS DE FACTO

Secondo quanto teorizzato dai massimi esponenti del nazionalismo, un ruolo importante nella creazione della nazione spetterebbe in particolare a letterati e filologi, i quali sarebbero i diretti responsabili della creazione, della promozione e della fissazione della lingua del proprio popolo (Anderson 1991). Il panorama culturale palestinese in Israele vanta una nutrita schiera di autori, da Yusuf Abu Husayn e Mahmud Abbasi fino agli esponenti della nuova generazione, impegnati nella promozione dell'arabo quale lingua letteraria ed elemento di affermazione identitaria in Israele (D'Aimmo 2009). Tuttavia, questo ideale di tutela e salvaguardia della lingua sembra non trovare seguito nella pratica quotidiana e nell'effettivo utilizzo della lingua da parte della maggioranza dei parlanti. Nonostante gli sforzi di intellettuali e accademici infatti, lo stato dell'arabo in Israele è oggi considerato in declino.

Vari studiosi (Tabory 1981; Landau 1987; Ben Rafael 1994; Spolsky 1994; Merin 1999; Spolsky and Shohamy 1999; Shohamy 2006) concordano nell'attribuire allo Stato di Israele la responsabilità di tale declino, accusando il governo di promuovere un'ideologia monolingvistica che valorizzerebbe la lingua ebraica senza tener conto dell'effettivo multilinguismo e del multiculturalismo dello Stato (in cui oltre un quinto della popolazione è costituito da arabofoni, in maggioranza palestinesi ma anche ebrei sefarditi, provenienti per lo più da Paesi dell'Africa e della Penisola Arabica)⁴. Tra questi, Spolsky e Shohamy (1999) giungono ad assimilare

³ Il materiale è illustrato e analizzato in N. Edres, *Islam, associazionismo e comunità arabo musulmana in Israele: storia, status giuridico e identità*, Tesi di Laurea magistrale non pubblicata, Università di Roma La Sapienza, Istituto Italiano di Studi Orientali, luglio 2011.

⁴ Essendo Israele uno Stato la cui pressione demografica è alimentata in larga parte dall'immigrazione di ebrei provenienti dall'estero, non è scontata la condivisione dell'ebraico come lingua madre tra questi cittadini. Per citare un esempio su tutti, i cittadini ebrei provenienti dalla Russia o da Paesi dell'ex Unione Sovietica sono così numerosi in Israele da aver reso necessaria la revisione delle politiche linguistiche a vantaggio dell'uso del russo in contesti pubblici, dai bollettini informativi alla segnaletica stradale (pur non essendo il russo catalogato tra le lingue ufficiali dello Stato di Israele).

Israele, sulla base delle politiche linguistiche adottate, a paesi linguisticamente omogenei, con minoranze esigue demograficamente e marginali socialmente e geograficamente. In questa prospettiva, Israele non sarebbe considerato uno Stato bilingue, pur riconoscendo formalmente l'arabo come lingua ufficiale (in virtù di quanto sancito dall'art. 82 del *Palestine Order in Council* del 1922, un'ordinanza mandataria britannica adottata dal governo israeliano nel 1948).

Il nodo centrale di questo discorso, come emerge da studi accademici e da analisi di varie associazioni arabe israeliane, è la discrepanza tra *status de jure* e *status de facto* della lingua araba in Israele, registrata trasversalmente in più settori gestiti dall'amministrazione pubblica israeliana. Sebbene varie leggi approvate successivamente al 1948 ribadiscano quanto statuito dall'art. 82 del *Palestine Order in Council*, rendendo obbligatorio l'uso dell'arabo in svariati contesti (Deutch 2005), la mancanza di supporto istituzionale alla lingua inciderebbe in maniera considerevole sull'abbassamento del livello di vitalità etnolinguistica dell'arabo in Israele. Questa discrepanza sarebbe così evidente da essere riconoscibile già a partire dalle leggi fondamentali dello Stato. La legge sulla cittadinanza del 1952 ad esempio, attribuisce un ruolo di primo piano alla lingua ebraica, ponendo "una certa conoscenza dell'ebraico" tra i presupposti per l'acquisizione della cittadinanza israeliana⁵.

Per comprendere meglio il fenomeno è utile passare in rassegna alcuni dati significativi che evidenziano (come tipicamente accade nelle situazioni di diglossia) l'uso privilegiato della lingua ebraica nella sfera pubblica e istituzionale (servizi governativi e informativi, *mass media*, istruzione pubblica) e la contemporanea marginalizzazione della lingua araba all'ambito domestico⁶. Per citare alcuni esempi: secondo quanto riportato da Yithzaki (2008 e 2010), ad eccezione che in alcune filiali di agenzie governative nelle municipalità arabe, la modulistica ufficiale in Israele non sarebbe disponibile in lingua araba; solo l'1% dei moduli scaricabili tramite il portale web del governo israeliano sarebbe disponibile in lingua araba e i ministeri solitamente rifiuterebbero la documentazione in arabo, richiedendo la presentazione di traduzioni autenticate dall'arabo all'ebraico⁷; nei tribu-

⁵ Sez. 5a(4).

⁶ È anche da notare che la marginalizzazione non è limitata all'ambito d'uso, ma si estende anche geograficamente, essendo l'arabo parlato quasi esclusivamente nelle città e nei villaggi a maggioranza araba, situati prevalentemente in Galilea, nella zona del Triangolo e nel Negev.

⁷ A questo proposito si veda anche la documentazione prodotta da Adalah nel 2011.

nali sarebbe di fatto obbligatorio l'uso della lingua ebraica mentre, nel caso in cui si faccia uso della lingua araba, le parti sarebbero soggette al pagamento dei costi di traduzione. Secondo i dati prodotti dall'Associazione Adalah nel 2011, nessuna delle 200 sentenze emesse dalla Corte Suprema e poi pubblicate sul sito web della Corte, in versione ebraica originale e in versione inglese, sarebbe stata tradotta in arabo (pur riguardando anche i cittadini palestinesi residenti in Israele ed i cittadini dei Territori Occupati). La legislazione esistente in materia di comunicazione mass-mediatica⁸ non vincolerebbe l'autorità del *broadcasting* televisivo e radiofonico in maniera significativa, sancendo genericamente l'obbligo di "trasmettere programmi in lingua araba secondo le necessità della popolazione arabofona". Ciò ha determinato la possibilità, sfruttata nel 2000 dall'autorità per il *broadcasting* televisivo, di abbassare dal 18 al 5% la percentuale di trasmissioni destinate alla popolazione arabofona. Ai programmi per parlanti arabofoni sarebbero inoltre dedicate le fasce meno popolari del palinsesto televisivo⁹ (Baker 2006). La differenza di *status de facto* tra lingua ebraica e lingua araba si estenderebbe anche al sistema educativo. In particolare, significative carenze relative all'insegnamento della lingua araba si riscontrerebbero negli istituti di istruzione superiore (Al-Haj 1995) e nelle università. In queste ultime non sarebbero impartite lezioni in lingua araba (Yitzhaki 2008), fatto che evidenzia l'effettivo declassamento dell'arabo al livello di una qualsiasi lingua seconda (L2).

Questa egemonia della lingua ebraica nella sfera pubblica è stata determinante per l'acquisizione, da parte della minoranza palestinese, di termini ebraici assimilati nel linguaggio quotidiano al punto da creare un particolare linguaggio ibrido in cui è tipico il fenomeno del *code switching*. L'uso dell'ebraico emerge spesso spontaneamente quando si tratta di definire termini legati all'ambito dell'informatica o della tecnologia. Termini come *ramzor* ('semaforo'), *masgan* ('condizionatore') e *makhshbev* ('computer') ad esempio, sono entrati nell'uso comune dei parlanti palestinesi sostituendo completamente i corrispettivi arabi. A causa del più stretto contatto tra le due sfere linguistiche, un aumento di questa tendenza all'ebraicizzazione si riscontra tra gli abitanti arabi degli insediamenti ebraici e delle città 'miste' (luoghi in cui l'ebraico è la lingua dominante sia nella sfera pubblica che in quella privata) e tra gli arabi drusi e bedu-

⁸ *The Broadcasting Authority Law*, 1965, art. 3; *The Second Authority for Television and Radio Law*, 1990, art. 5.

⁹ Si veda H.C. 997/05, *Mossawa Center for the Rights of Arab Citizens et al. v. The Council of the Second Authority for Television and Radio*.

ini che, avendo accesso al servizio militare, sono maggiormente esposti all'influenza della lingua ebraica (Kanaaneh 2005)¹⁰. In questi contesti il fenomeno di assimilazione linguistica e di ebraicizzazione della componente palestinese della cittadinanza israeliana è talmente forte da spingere molti giovani ad utilizzare l'ebraico anche per esprimere i propri sentimenti (D'Aimmo 2009).

2. QUAL È L'IDENTITÀ DEI PALESTINESI-ISRAELIANI? PERCHÉ PARLIAMO DI 'IDENTITÀ IN TRANSITO'?

Alcuni accademici di rilievo, tra cui lo studioso Muhammad Amara (2010), hanno sottolineato come questo fenomeno di assimilazione, vissuto talvolta consapevolmente, talvolta in modo passivo dalla popolazione, produca gravi conseguenze sul piano della decostruzione dell'identità araba della minoranza palestinese residente in Israele.

Sul piano dell'appartenenza identitaria la situazione della comunità araba residente in Israele è del tutto particolare. Pur essendo parte della maggioranza araba che popola il Medio Oriente, essi rappresentano infatti una minoranza all'interno dello Stato ebraico, distinguendosi inoltre dalle altre comunità minoritarie israeliane (composte solitamente da immigrati ebrei provenienti da tutto il mondo) in quanto comunità autoctona. La difficoltà di una definizione identitaria univoca si rivela ancor più profonda se si considera la problematicità insita nell'impossibilità di una sovrapposizione lineare dei concetti di nazione e Stato da parte dei palestinesi con cittadinanza israeliana. La definizione 'palestinesi di Israele' potrebbe suggerire una situazione di doppia inclusione: inclusione nel popolo palestinese e all'interno dello Stato di Israele. Se questo è vero dal punto di vista formale, ciò che si verifica in realtà è una doppia esclusione sul piano del riconoscimento identitario. Avendo acquisito cittadinanza israeliana, i palestinesi di Israele sono spesso stati considerati traditori nei confronti della causa nazionale palestinese (da parte dei palestinesi stessi) tanto che, dopo il 1948, quando le frontiere degli Stati arabi confinanti con Israele furono chiuse, non fu fatta alcuna distinzione tra cittadini ebrei israeliani

¹⁰ Sebbene a tutti i palestinesi (esclusi i drusi) sia di norma garantita l'esclusione dall'obbligo di leva, agli appartenenti al gruppo etnico che si identifica come beduino viene storicamente concessa possibilità di offrire il proprio servizio volontario presso l'IDF. Ciò ha reso possibile la creazione di battaglioni costituiti interamente da beduini (vd. il sito web dell'IDF: <http://www.idf.il/1560en/Dover.aspx> [21/10/13]).

e cittadini palestinesi con cittadinanza israeliana. Ai palestinesi con cittadinanza israeliana fu vietato l'attraversamento delle frontiere dei Paesi arabi confinanti con Israele. Ciò rese fisicamente impossibile il ricongiungimento con i propri cari e con i compatrioti esuli e profughi (almeno fino al 1967), segnando una drammatica lacerazione a livello identitario. Questa situazione di isolamento fu aggravata dal fatto che, in quel periodo, anche il governo israeliano innalzava pesanti barriere, bloccando, ad esempio, l'importazione di libri e altro materiale culturale proveniente dai Paesi arabi limitrofi¹¹. La stessa *nakba* 'catastrofe', termine con il quale i palestinesi indicano la nascita dello Stato di Israele fu così vissuta in una condizione di isolamento fisico, sociale e culturale.

Allo smarrimento identitario dovuto all'isolamento dai propri compatrioti, si aggiunse l'impossibilità di essere pienamente integrati nel nuovo Stato ebraico e sionista, dovuta in gran parte alle inconciliabili differenze nella visione della storia, della geografia e della politica della regione¹².

Il conflitto identitario sotteso a questa situazione di doppia marginalizzazione (marginalizzazione nel mondo arabo e cittadinanza 'di serie B' all'interno di Israele) sembra aver impedito finora ai palestinesi in Israele l'acquisizione di un'identità propria e definita. Ciò che emerge è piuttosto un'identità ancora duale, composta da un lato da un'identità palestinese amputata (proprio a causa della lacerazione fisica e simbolica seguita alla creazione dei confini israeliani nel 1948) e dall'altro da un'identità israeliana incompiuta.

In questo contesto ogni cittadino ha dovuto cercare risposte personali ai quesiti sul senso della propria identità, alcuni hanno tentato strenuamente di preservare la propria identità palestinese nel contesto ebraico. Altri, al contrario, hanno cercato in ogni modo di essere assimilati alla maggioranza ebraica, con la speranza di alleggerire le difficoltà concrete della vita quotidiana evitando le discriminazioni riservate alla minoranza palestinese. Altri ancora hanno optato per una strategia 'camaleontica', adottando di volta in volta posizioni differenti e valutando con cura quale aspetto della propria identità mostrare a seconda del contesto di riferimento.

¹¹ Nel corso degli anni '50 la proibizione relativa all'acquisto e all'introduzione di libri di testo provenienti dal mondo arabo fu categorica. Successivamente fu concessa l'introduzione, previo controllo dei contenuti, di libri di testo sulla religione islamica (Peled 2001, 108-109).

¹² La percezione di tale impossibilità di integrazione ha spinto alcuni a definire lo Stato israeliano una 'etnodemocrazia'. A proposito di tale definizione, si veda Smooha 2009. Di fatto, l'autodefinizione di Stato di Israele quale 'Stato ebraico' impedisce a coloro che non appartengono a questo gruppo l'acquisizione di una piena cittadinanza.

3. LINGUA E IDENTITÀ ARABA: STRATEGIE LINGUISTICHE
NEL CONTESTO ISRAELIANO

3.1. *L'arabo rifiutato: bilanciare i rapporti di potere
usando la lingua del più forte*

In contesti migratori assume particolare interesse, dal punto di vista della negoziazione dei rapporti di potere con la comunità maggioritaria, la decisione consapevole di non utilizzare la propria lingua madre. Anche tra i membri della minoranza palestinese in Israele questa scelta ricorre spesso e riflette sentimenti legati alla percezione della propria identità ed alla volontà di bilanciare, almeno a livello simbolico, i rapporti di potere tra minoranza palestinese e maggioranza ebraica¹³. Sayyed Kashua, scrittore palestinese con cittadinanza israeliana, ha dedicato gran parte della propria produzione letteraria e intellettuale al tema identitario¹⁴. I suoi romanzi rispecchiano in maniera spesso accentuata (al fine di evidenziare alcuni stereotipi) ma sempre convincente l'uso della lingua araba in Israele. Nelle opere di Kashua il protagonista è, talvolta in chiave autobiografica, un palestinese con cittadinanza israeliana alle prese con la difficoltà di dover vivere, per scelta o per necessità, in due mondi che si direbbero opposti e paralleli: quello delle grandi e moderne città ebraiche e quello dei piccoli e tradizionalisti villaggi arabi. Senza paura di mostrare la grettezza dei pregiudizi e dei difetti (da entrambe le parti, di palestinesi ed israeliani), Kashua rivela le molteplici strategie di camuffamento identitario, svelando al tempo stesso le contraddizioni, le debolezze e le paure che popolano i sentimenti di ogni cittadino residente nello Stato di Israele. In *Arabi danzanti* il protagonista, dopo essere finalmente riuscito a sfuggire ai pregiudizi dei compagni liceali ebrei, imparando a camuffare la propria identità di palestinese, scopre l'inutilità dei propri sforzi solo una volta raggiunta l'età adulta:

¹³ L'uso di questi due termini in concomitanza assolve a finalità esplicative e semplificative. Questa semplificazione cela in verità la realtà molto complessa già descritta (per cui esistono, ad esempio, palestinesi cristiani, musulmani etc. ed ebrei arabi e arabo-foni).

¹⁴ Noto in Italia per i romanzi *Arabi danzanti* e *E fu mattina*, è conosciuto in Israele come autore della popolare *Avoda Aravit* (sottotitolata in inglese con il titolo di *Arab Labor*), una serie televisiva esilarante che mette in luce la complessità degli stereotipi e i paradossi dell'essere palestinese nel contesto israeliano.

Il giorno della festa dell'indipendenza di Israele mia moglie non sta bene, così la porto all'ospedale. I miei pluriennali sforzi di mimetismo crollano di colpo. I soldati all'ingresso del villaggio mi fanno cenno di accostare. Fermano me? Il più giovane arabo ad aver imparato come si pronuncia la P¹⁵? Parlo quasi senza accento, io. Non si vede che sono arabo. Ho le basette e gli occhiale da sole rotondi, io. Perfino gli arabi fanno confusione e pensano che io sia ebreo. Con gli addetti alla pulizia parlo in ebraico. È di sicuro colpa di mia moglie, penso, lei è po' araba. [...] Mi passano davanti delle macchine [...] la gente dentro alle macchine mi guarda con compassione, e io mi sento così scemo, con le basette e gli occhiali. La radio manda musica ebraica: è il canale dell'esercito. Mi sento imbecille, io che credevo di aver fatto di tutto per non destare alcun sospetto. [...] Al pronto soccorso ci sono solo arabi. Donne che sembrano più vecchie della loro età, con il fazzoletto in testa e ciabatte di plastica ai piedi, si trascinano lungo i corridoi. [...] Basta solo che non pensino che io sono dei loro, che sono come loro. Basta solo che non urlino il nome di mia moglie quando verrà il suo turno, o lo chiamino all'alto parlante. A volte, quando mi fanno una cosa del genere, non mi alzo subito, come se quello non fosse il mio nome o come se per qualche ragione l'avessero storpiato all'accettazione al punto da cambiargli appartenenza etnica o religiosa. Mia moglie non capisce nulla di queste sfumature. [...] Lei è capace di rivolgersi a me in arabo anche dentro un censore affollato, e perfino all'ingresso del centro commerciale mentre ci controllano con il metal detector. [...] Mia moglie entra per la visita e io aspetto il più lontano possibile, seduto in fondo alla panchina più in disparte. Tiro fuori un libro in ebraico che tengo apposta per questo genere di circostanze e comincio a leggere [...] fisso il libro non solo per mascherare la mia identità, ma anche per non incontrare gli sguardi altrui. (Kashua 2003, 167-169)

Nel passo tratto dall'opera di Kashua emerge con chiarezza il ruolo della lingua quale protagonista delle strategie di camuffamento messe in atto dal personaggio. Tali strategie sono evidentemente volte a evitare le discriminazioni che l'uso della lingua araba determinerebbe (è evidente nella frase "Lei è capace di rivolgersi a me in arabo anche quando ci controllano con il metal detector"). È altrettanto chiaro il tentativo di assimilazione al gruppo dominante tramite l'uso della 'lingua dell'altro' (non a caso la scena si svolge in un ospedale in cui gli assistiti sono palestinesi mentre i medici, responsabili della vita dei pazienti, sono ebrei). Come emerge dalle battute iniziali, questo accurato camuffamento non lascia soddisfatto il protagonista, il quale si sente profondamente a disagio, non sentendosi

¹⁵ Nell'alfabeto arabo la P non esiste. Esiste invece nell'alfabeto ebraico. I parlanti arabofoni che non hanno dimestichezza con le lingue straniere in generale, e con la lingua ebraica in particolare, sostituiscono la lettera P con la lettera B.

incluso né nel gruppo dominante, né nel gruppo di pazienti palestinesi in attesa. Il disagio relativo alla propria identità è talmente forte da far sì che il protagonista arrivi a rinnegare il suo stesso nome. Nel suo ultimo romanzo, Kashua mescola le carte al punto tale da spingere uno dei protagonisti, il palestinese con cittadinanza israeliana Amir, ad un vero e proprio furto di identità nei confronti di un coetaneo ebreo, Yonatan:

Ricordo quanto fossi spaventato la prima volta che mi definii ebreo. Fu in un caffè in Ben Yehuda Street, il quinto in cui entravo per cercare lavoro. Il proprietario ispezionò la carta d'identità di Yonatan, guardò la vecchia fotografia, e poi compilò il modulo con i suoi dati personali senza sospettare nulla. In tutti gli altri caffè [...] tutto ciò che la mia identità di arabo mi aveva procurato era un posto da lavapiatti. [...] sapevo che i camerieri lavoravano meno e guadagnavano di più. Tutti i camerieri erano ebrei e tutti i lavapiatti erano arabi: quelli che i clienti non vedevano erano sempre arabi. [...] Vostro onore – mi immaginavo a dire in piedi al banco degli imputati – tutto ciò che volevo era avere un nome diverso. [...] Tutto ciò che volevo era un lavoro da cameriere e non da lavapiatti. [...] Oggi tutto ciò che voglio è essere come loro. Oggi tutto ciò che voglio è essere uno di loro, entrare nei locali dove è permesso loro entrare, ridere come ridono loro, bere senza dover pensare a Dio. Essere come loro. Libero, sciolto, pieno di sogni, capace di pensare all'amore. Come loro. Come chi inizia a ballare quando la pista da ballo è ancora vuota, sentendosi il padrone. Come loro che non hanno bisogno di giustificare la propria esistenza. Come loro, loro che non sono mai guardati con sospetto, la cui lealtà non è mai messa in discussione, la cui accettazione è sempre data per scontata. Tutto ciò che voglio oggi è essere come loro, senza per questo sentirmi colpevole. Voglio bere con loro, ballare con loro, senza sentire di sconfinare dai limiti della mia identità per varcare la soglia di una cultura straniera.¹⁶ (Kashua 2010, pos. 2729-2819)

Un esempio pratico e reale della situazione descritta in modo forse enfaticizzato da Kashua è dato dall'uso delle insegne commerciali. Proprio perché la lingua araba è percepita come lingua del più debole mentre l'ebraico, oltre ad essere la lingua di inclusione nel gruppo dominante, è considerata la lingua della modernità, della tecnologia, dei mass media e del potere statale, professionisti e commercianti palestinesi scelgono di apporre davanti ai propri esercizi insegne in ebraico o in inglese. In questo modo sperano di offrire un'immagine più convincente dei propri servizi o prodotti. Il fatto che si scelga di proporre la propria insegna, il proprio

¹⁶ Traduzione personale dall'inglese. Il romanzo è stato recentemente (2013) tradotto in italiano da E. Loewenthal per Neri Pozza Editore, con il titolo di *Due in Uno*.

‘biglietto da visita’, in una lingua che non è la propria lingua madre, tanto più se queste insegne appartengono a esercizi situati in villaggi abitati esclusivamente (o quasi esclusivamente) da cittadini palestinesi-arabofoni, non può che riflettere tuttavia sentimenti ben più complessi legati alla percezione della propria identità nel contesto israeliano.

Non sempre però la scelta dell’ebraico al posto dell’arabo mira ad una necessità di inclusione nel gruppo dominante. Le dinamiche interne al quadro sociopolitico israeliano fanno sì che, in particolari circostanze, la scelta dell’ebraico sia volta all’esclusione simbolica dell’interlocutore dal proprio gruppo nazionale. È questo il caso di parlanti musulmani o cristiani che scelgono di rivolgersi in ebraico (o in inglese) a cittadini drusi. I drusi infatti, pur appartenendo alla comunità palestinese, da sempre sono trattati diversamente dal governo che, promuovendo il particolarismo druso nell’ottica del *dividi et impera*, estende loro l’obbligo di leva (Firro 1999 e 2001). Capita dunque spesso, specie in zone di confine o in luoghi in cui i cittadini drusi vestono la divisa dell’esercito israeliano (come nei viottoli che conducono alle varie porte d’ingresso alla spianata delle moschee a Gerusalemme), di sentire palestinesi musulmani o cristiani rivolgersi ai cittadini drusi usando l’ebraico.

3.2. *Difendere la lingua araba, recuperare la propria identità*

Come ben documentato da D’Aimmo (2009, 190-201) scelte come quella dello stesso Kashua, che scrive e pubblica i propri romanzi in ebraico, sono state fortemente criticate da quella nutrita schiera di intellettuali palestinesi che vedono nella tutela della lingua araba una risposta ai problemi identitari della popolazione palestinese in Israele:

Vivere e scrivere in arabo all’interno di Israele significa lottare ogni minuto per tenere in vita la propria lingua. Lo facciamo con tenacia, attraverso la letteratura e il giornalismo. Stiamo anche provando a creare una televisione araba in Israele. [...] In questo momento scrivere in ebraico è come accantonare la nostra identità e cercarne una nuova, attraverso un nuovo strumento linguistico. (D’Aimmo 2009, intervista personale ad Ala Hlehel, 195-196)

La preoccupazione legata a questo fenomeno è sentita non solo da accademici e intellettuali, ma anche da una parte della società civile, in particolare dalle associazioni islamiche israeliane, le quali stanno facendo della tutela della lingua araba uno dei propri cavalli di battaglia.

Il fenomeno dell'associazionismo musulmano in Israele è particolarmente interessante poiché, con peso sempre crescente a partire dagli anni ottanta, queste associazioni sono riuscite a catalizzare un grandissimo consenso tra la popolazione palestinese (sia musulmana che cristiana). Gran parte del consenso tributato alle associazioni islamiche (tra cui spiccano quelle afferenti al Movimento Islamico Israeliano) è stato determinato dalla tipologia delle attività e dei servizi proposti: servizi socio-assistenziali ed educativi alternativi a quelli offerti dallo Stato. In particolare, le associazioni islamiche hanno fornito programmi di istruzione sviluppati tenendo conto proprio della necessità di recupero identitario della popolazione palestinese, appositamente incentrati sulla promozione di lingua, storia e tradizioni arabe, materie notoriamente sottovalutate dal sistema educativo israeliano (Al-Haj 1995).

La sensibilità nei confronti del binomio identità arabo/palestinese-identità islamica è confermata dall'attenzione nei confronti di lingua e storia araba. Questo contesto ha creato terreno fertile affinché al Corano fosse restituito (a dispetto dei tentativi di secolarizzazione promossi dall'*élite* politica ebraica) un ruolo di assoluto protagonismo. Dal momento che il Corano è scritto in arabo e che l'Islam affonda le proprie radici nella Penisola Arabica, l'insegnamento del Corano è diventato infatti uno strumento di estrema utilità per l'acquisizione di competenze in lingua e storia araba, due materie che (non casualmente) hanno costituito in epoche meno recenti le basi concettuali del nazionalismo arabo.

Tra le attività indirizzate ai più piccoli spiccano attività di lettura, comprensione e memorizzazione del Corano alle quali è spesso affiancata un'attività di sostegno scolastico indirizzata (è fondamentale sottolinearlo, per comprendere il peso e il raggio d'azione delle iniziative svolte) anche ai membri non musulmani della comunità palestinese. Secondo quanto riscontrato dagli insegnanti delle associazioni situate in Galilea, le attività di lettura e memorizzazione del Corano avrebbero prodotto risultati inaspettati, tra cui un incremento del livello scolastico e delle competenze linguistiche dei bambini partecipanti. Oltre al miglioramento delle proprie capacità di memorizzazione, i bambini avrebbero sviluppato (grazie ad un approccio alla lingua del Corano più moderno e comunicativo) migliori capacità di comprensione, lettura e pronuncia dell'arabo standard. Questa possibilità di recupero è particolarmente interessante se si considera che, proprio a causa della marginalizzazione dall'arabo in Israele, il suo uso è spesso limitato alla varietà orale dialettale (non standard), notevolmente semplificata dal punto di vista lessicale, fonetico e grammaticale. L'incremento numerico dei partecipanti (l'Associazione Hirà, responsabile del

settore educativo per il Movimento Islamico Settentrionale, per citare un caso, ha registrato un incremento delle iscrizioni da 16 studenti nel 2000 a 10.000 nel 2011), conferma il successo delle attività proposte¹⁷.

Per quanto riguarda la promozione della lingua araba tra gli adulti, grande attenzione è stata prestata all'utilizzo della lingua in ambito quotidiano. Riprendendo il semplice esempio a cui abbiamo accennato nel precedente paragrafo, un'azione significativa è stata intrapresa da Khalid Ghanayim, membro del Movimento Islamico Israeliano, il quale ha utilizzato la propria posizione di referente religioso per incentivare i propri connazionali all'uso esclusivo della lingua araba, chiedendo l'affissione di insegne commerciali esclusivamente in lingua araba. Il testo diffuso da Ghanayim recita:

La nostra lingua, l'arabo, è identità e origine [...] essa è senso di appartenenza e cultura [...] rappresenta l'anello di congiunzione tra noi e la nostra religione, la nostra storia ed il nostro presente. Tuttavia, resta da domandarsi: la nostra lingua, l'arabo, viene rispettata al giorno d'oggi? Perché ci vantiamo di ogni pronuncia che importiamo o di ogni lingua straniera che impariamo? E perché tutta questa insistenza affinché la lingua araba si conservi solo nelle prediche delle moschee e nei discorsi dei poeti?! [...] Tu, fratello [...] padrone di un locale, un ufficio, di un istituto o di un negozio [...] noi ci rivolgiamo a te affinché tu possa unirti a noi nella tutela della nostra lingua, l'arabo, tramite l'affissione di insegne in lingua araba anziché in lingua ebraica o inglese, condividendo con noi il peso della responsabilità che portiamo sulle spalle, quella di proteggere e conservare la lingua araba. Certo l'insegna scritta in ebraico fuori dal tuo istituto e dal tuo negozio contraddice la nostra identità, la nostra origine e il nostro senso di appartenenza. Adoperiamoci dunque affinché ciò che è giusto torni al suo posto. [...] E sappi, fratello, che la perdita della lingua significa lo smarrimento del suo popolo.¹⁸

4. CONCLUSIONI

La storia della comunità palestinese ancora residente in Israele narra di una profonda lacerazione a livello identitario, resa ancor più problematica dalla politica di discriminazione portata avanti dal governo israeliano.

¹⁷ Intervista personale a Othman Eghrifat, direttore di Hirà, Kabul, Israele, 15 marzo 2011.

¹⁸ Intervista personale a Khalid Ghanayim, Sakhneen, Israele, 10 marzo 2011. Volantino dal titolo: *La mia lingua... la mia identità*. Traduzione personale dall'arabo.

La volontà di egemonizzazione da parte della maggioranza ebraica e la contemporanea preoccupazione legata al ruolo chiave della lingua nello sviluppo di sentimenti nazionalistici, hanno spinto il governo a negare alla lingua araba il supporto istituzionale che le sarebbe dovuto in virtù dello status di lingua ufficiale riconosciutole dalla legge. Questa situazione ha contribuito a rendere la lingua araba (che pur rappresenta un sostrato linguistico autoctono in Israele) assimilabile a 'lingue di migranti'. La similitudine spicca se si considerano le strategie linguistiche utili a negoziare la posizione dei parlanti arabofoni all'interno dei gruppi di maggioranza e minoranza. In particolare, risulta tipica una forma di discriminazione negativa che scaturisce dal comportamento degli stessi parlanti palestinesi, che vivendo una situazione di disagio all'interno della società ebraica si allontanano dalla propria lingua madre nel tentativo (spesso fallimentare, come illustrato nella narrazione di Kashua) di essere riconosciuti come parte del gruppo sociale dominante. L'allontanamento dall'arabo e la progressiva decostruzione identitaria sottesa a questa situazione, hanno spinto intellettuali e letterati ad opporsi a questo *trend*, senza tuttavia trovare massiccio riscontro nella pratica linguistica della maggior parte della popolazione. A partire dagli anni ottanta ed in maniera crescente negli ultimi decenni, anche le associazioni islamiche israeliane hanno preso parte attiva nel processo di salvaguardia della lingua araba in Israele. La capacità di queste associazioni (prime tra tutte quelle afferenti al Movimento Islamico Israeliano) di coinvolgere anche gli strati meno abbienti e colti della popolazione, ha permesso che il processo di contrasto all'ibridazione e all'impoverimento dell'arabo in Israele si sviluppasse in maniera più decisa. Il riscontro che le associazioni islamiche hanno avuto in termini numerici ha nel contempo garantito loro un bacino d'utenza e di consensi (da sfruttare a livello politico) sempre più vasto. La politica israeliana di marginalizzazione della lingua araba quale elemento portante dell'identità nazionale palestinese, abilmente contrastata e sfruttata politicamente dalle associazioni islamiche, ha così probabilmente generato questioni ben più inquietanti (per l'*élite* governativa) di quelle che l'avevano inizialmente determinata. In questo senso e in vista del futuro, è chiaro che una delle opzioni a disposizione dello Stato di Israele, qualora volesse evitare un'ulteriore islamizzazione dell'identità palestinese, sarebbe quella di riconsiderare le proprie politiche linguistiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Hesketh, Katie, Suhad Bishara, Rina Rosenberg, and Zaher Sawzan. 2011. *The Inequality Report: The Palestinian Arab Minority in Israel*. Haifa: Adalah – The Legal Center for Arab Minority Rights in Israel.
- Al-Haj, Majid. 1995. *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.
- Amara Mohammad, Hasan. 2006. “The Vitality of the Arabic Language in Israel from a Sociolinguistic Perspective”. *Adalah’s Newsletter* 29 (October). [21/10/2013]. <http://adalah.org/newsletter/eng/oct06/ar2.pdf>.
- Amara Mohammad, Hasan. 2010. *Arabic Language in Israel: Context and Challenges*. Dirasat: Arab Center for Law and Policy - Beit Berl Academic College.
- Amara Mohammad, Hasan, and Mar’i Abd Al-Rahman. 2002. *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Baker, Abeer. 2006. “Minorities, Law, and the Media: The Arab Minority in the Israeli Media”. *Adalah’s Newsletter* 30 (November). [21/10/2013]. <http://adalah.org/newsletter/eng/nov06/ar2.pdf>.
- Ben Rafael, Eliezer. 1994. *Language, Identity and Social Division: The Case of Israel*. Oxford: Clarendon Press.
- D’Aimmo, Isadora. 2009. *Palestinesi in Israele: tra identità e cultura*. Roma: Carocci.
- Deutch, Yocheved. 2005. “Language Law in Israel”. *Language Policy* 4 (3): 261-285.
- Edres, Nijmi. 2011. *Islam, associazionismo e comunità arabo musulmana in Israele: storia, status giuridico e identità*. Tesi di Laurea magistrale non pubblicata, Università di Roma La Sapienza, Istituto Italiano di Studi Orientali.
- Firro, Kais. 1999. *The Druzes in the Jewish State: A Brief History*. Leiden: E.J. Brill.
- Firro, Kais. 2001. “Reshaping Druze Particularism in Israel”. *Journal of Palestine Studies* 30 (3): 40-53.
- Kanaaneh, Rhoda. 2005. “Boys or Men? Duped or Made? Palestinian Soldiers in the Israeli Military”. *American Ethnologist* 32 (2): 260-275.
- Kashua, Sayyed. 2003. *Arabi danzanti*. Parma: Guanda [trad. it. Elena Loewenthal].
- Kashua, Sayyed. 2010. *Second Person Singular*. New York: Grove Press [transl. en. Mitch Ginsburg].
- Koplewitz, Immanuel. 1992. “Arabic in Israel: The Sociolinguistic Situation of Israel’s Arab Minority”. *International Journal of the Sociology of Language* 98: 29-66.
- Landau, Jacob. 1987. “Hebrew and Arabic in the State of Israel: Political Aspects of the Language Issue”. *International Journal of Sociology of Language* 67: 117-133.

- Merin, Yuval. 1999. "The Case against Official Monolingualism: The Idiosyncrasies of Minority Language Rights in Israel and the United States". *ILSA Journal of International and Comparative Law* 6: 1-50.
- Peled Alisa, Rubin. 2001. *Debating Islam in the Jewish State: The Development of Policy toward Islamic Institutions in Israel*. Albany: State University of New York Press.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London - New York: Routledge.
- Smooha, Sammy. 2009. "Minority Status in an Ethnic Democracy the Status of the Arab Minority in Israel". *Ethnic and Racial Studies* 13 (3): 389-413.
- Spolsky, Bernard. 1994. "The Situation of Arabic in Israel". In *Arabic Sociolinguistics Issues and Perspectives*, edited by Suleiman Yasir, 227-234. Richmond, UK: Curzon Press.
- Spolsky, Bernard, and Shohamy Elana. 1999a. "Language in Israel Society and Education". *International Journal of the Sociology of Language* 137: 93-114.
- Spolsky, Bernard, and Shohamy Elana. 1999b. *The Languages of Israel. Policy, Ideology, and Practice*. Clavedon: Multilingual Matters.
- Tabory, Mala. 1981. "Language Rights in Israel". *Israel Yearbook on Human Rights* 11: 272-306.
- Yitzhaki, Dafna. 2008. *Minority Languages and Language Policy: The Case of Arabic in Israel*. Unpublished Ph.D Thesis, RamatGanIsrael, Bar-Ilan University.
- Yitzhaki, Dafna. 2010. "The Discourse of Arabic Language Policies in Israel: Insights from Focus Groups". *Language Policy* 9: 335-356. [16/11/2010]. doi: 10.1007/s10993-010-9182-3.

Lingua e identità nella Hong Kong postcoloniale: 'lingua comune' (*putonghua* 普通话) e cantonese, un rapporto difficile

Natalia Riva *

doi: 10.7359/700-2014-rivn

natalia.riva82@gmail.com

Il primo luglio 2012 l'ex colonia britannica di Hong Kong ha celebrato il quindicesimo anniversario del ritorno alla madrepatria, la Repubblica Popolare Cinese (RPC). In tale occasione, sono stati numerosi gli articoli che, apparsi sulla stampa locale e internazionale, hanno descritto gli eventi organizzati al fine di celebrare un evento di tale importanza¹. Al contempo, non sono mancati tentativi di elaborare un bilancio sulla situazione venutasi a creare a Hong Kong in questi primi quindici anni di appartenenza, con lo status di Regione Amministrativa Speciale (RAS), alla Cina continentale². Le celebrazioni sono altresì coincise con l'entrata in carica del nuovo Capo dell'Esecutivo di Hong Kong, Leung Chun-Ying, la cui cerimonia di giuramento ha visto la partecipazione del Presidente della RPC Hu Jintao, in visita a Hong Kong proprio in occasione dell'anniversario del passaggio di sovranità dell'isola³. L'intera cerimonia

* Università degli Studi di Cagliari.

¹ A tale proposito si vedano, ad esempio, le notizie pubblicate dal sito internet dello Hong Kong's Information Service Department il 10 giugno 2012. Cf. HK's Information Service Department (2012). Dalla pagina web del *China Daily* completamente dedicata al quindicesimo anniversario si veda Anonimo 2012b ("Flag-raising ceremony held for HK's 15th anniversary", *China Daily*, July 1).

² Si vedano, ad esempio, Schwarz 2012 e Anonimo 2012c ("Hong Kong marks 15 years since Chinese handover", *BBC*, July 1).

³ Cf. Anonimo 2012d ("President Hu attends HKSAR's 15th anniversary celebrations", *Xinhua*, July 1). Dalla stampa internazionale si veda Anonimo 2012a ("China's Hu arrives in Hong Kong for handover anniversary", *CNN*, June 29).

è stata condotta in *putonghua*, la lingua ufficiale della RPC⁴, compreso il discorso di insediamento di Leung Chun-Ying, che si è attirato, così, le critiche dell'opinione pubblica (cf. Te-Ping 2012b). La scelta operata dal nuovo Capo dell'Esecutivo di utilizzare il *putonghua* invece del cantonese⁵, il dialetto parlato dalla maggior parte della popolazione locale, è stata vista da molti come il segno della crescente influenza di Pechino sulla RAS e ha dato adito a numerosi dibattiti⁶, alcuni dei quali verranno presi in analisi in questo scritto.

Che a Hong Kong controversie sulla lingua possano far nascere tensioni all'interno della società non è un fatto nuovo: il rapporto tra cantonese, inglese e *putonghua*, le tre lingue principali che costituiscono il panorama linguistico dell'isola, è, infatti, storicamente delicato. Nei paragrafi seguenti verranno ripercorse le tappe che hanno portato alla convivenza di queste tre lingue all'interno del contesto linguistico di Hong Kong, tenendo conto del legame esistente tra la dimensione storico-poli-

⁴ Con il termine *pǔtōnghuà*, 普通话, che significa letteralmente 'lingua comune', ci si riferisce alla lingua ufficiale della RPC, formalmente definita nel 1956, la cui promozione sul territorio nazionale è suggerita dalla Costituzione della RPC. Cf. Ping 1999, 24-26. Un importante passo verso la standardizzazione linguistica è rappresentato dalla promulgazione, nel 2001, della Legge sulla lingua nazionale e sulla scrittura in uso comune della Repubblica Popolare Cinese (*Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó Guójia Tōngyōng Yǔyán Wénzì Fǎ*, 中华人民共和国国家通用语言文字法) che, regolando l'uso della lingua standard orale e scritta, ha consolidato la posizione di lingua ufficiale del *putonghua* e ha normalizzato la relazione tra essa e i dialetti cinesi. Per il testo originale della legge in cinese si veda il sito internet del Ministero dell'Istruzione Cinese (*Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó Jiàoyùbù*, 中华人民共和国教育部) in http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200409/3131.html. Una versione in inglese può essere reperita in http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49851.html.

⁵ Il sistema linguistico cinese presenta sette gruppi dialettali principali denominati in cinese *fāngyán*, 方言 (lett.: 'lingua di un luogo/regione'). La varietà dialettale conosciuta con il termine 'cantonese' è il dialetto della città di Canton (Guangzhou) e costituisce il sistema linguistico dominante nelle ex colonie di Hong Kong e di Macao. Il cantonese fa parte del gruppo dei dialetti *Yue*, 粵, e costituisce la varietà standard per tutto il gruppo. I locutori dei dialetti Yue sono presenti nella parte centrale e sud-occidentale della provincia cinese meridionale del Guangdong e nel sud-est della provincia del Guangxi e rappresentano il 5% circa della popolazione cinese. Cf. Banfi e Arcodia 2008, 377. È importante ricordare che una delle caratteristiche peculiari dei dialetti cinesi è quella di non essere mutualmente intelligibili. Chao Yuenren, ad esempio, parla dell'estrema diversità dei dialetti cinesi riferendosi ad essi con l'espressione "practically different languages" (Chao 1976, 105). Per una descrizione delle differenze esistenti tra *putonghua* e varietà dialettali si vedano inoltre Norman 1988, 181-244, e Ramsey 1987, 87-115.

⁶ Si veda Anonimo 2012e ("China's New Man in Hong Kong", *The Wall Street Journal*, July 5).

tica e la direzione perseguita dai governi in materia di politiche linguistiche. Di fatto, i legami tra Hong Kong e il Regno Unito, prima, e i rapporti dell'isola con la Cina continentale, poi, hanno condizionato la politica linguistica messa in pratica nel territorio, riflettendosi, di conseguenza, sull'utilizzo della lingua da parte della società.

1. LINGUA, STORIA E SITUAZIONE POLITICA

Il primo luglio 1997 Hong Kong ha fatto ritorno alla sovranità cinese dopo un lungo periodo coloniale che vide la sua dipendenza dalla Gran Bretagna in seguito alla sconfitta cinese nella prima delle due Guerre dell'Oppio (1839-1842 e 1856-1860)⁷. Durante quasi tutto il periodo coloniale l'inglese fu la sola lingua ufficiale dell'isola e, come scrivono Zhang e Yang (2004, 145), solo nel 1974 fu emessa un'ordinanza, la *Official Language Ordinance*, che diede al cinese lo stesso status⁸. Secondo Poon (2004, 54-55), i termini più adatti a descrivere il panorama linguistico di Hong Kong per tutto il periodo che va dai primi anni del governo coloniale fino ai tardi anni Ottanta del 1900 sono 'diglossia' e *superposed bilingualism*; l'inglese godeva di uno status più prestigioso rispetto al cinese e, anche dopo l'emissione dell'ordinanza, continuò ad essere utilizzato con la funzione di varietà linguistica 'alta' nell'ambito dell'istruzione, in quello amministrativo e in quello giudiziario-legislativo, mentre il cinese, che rappresentava la varietà linguistica 'bassa', era la lingua utilizzata dalla maggior parte della popolazione in ambito familiare e per la socializzazione. Il bilinguismo che ne derivava non era il risultato di un naturale sviluppo linguistico bensì la conseguenza del colonialismo che aveva imposto la lingua inglese sulla società (Poon 2004, 54-55; Hu 2007, 86).

⁷ La Gran Bretagna prese il controllo della colonia in tre fasi distinte: nel 1842, al termine della guerra, al governo inglese venne ceduta l'isola di Hong Kong, seguita nel 1860 dalla penisola di Kowloon, separata dall'isola da uno stretto tratto di mare. Le isole che costituiscono i Nuovi Territori, anch'esse parte del sistema territoriale di Hong Kong, furono invece date 'in affitto' al governo britannico per un periodo di 99 anni, dal 1898 al 1997. Le trattative per il ritorno di Hong Kong alla Cina iniziarono ufficialmente nel 1982, a seguito della visita in Cina dell'allora Premier britannico Margaret Thatcher e nel 1984, con la firma della *Dichiarazione congiunta sino-britannica*, si stabilì per il 1997 il ripristino della sovranità cinese sulla colonia. Cf. Samarani 2004, 379-380.

⁸ Con il termine 'Chinese' contenuto nell'ordinanza, si intendeva, nel contesto di Hong Kong, la forma scritta della lingua cinese moderna e il dialetto cantonese come forma orale. Cf. Lee and Leung 2012.

Negli anni Novanta dello scorso secolo, a seguito dello sviluppo economico goduto da Hong Kong e come conseguenza della trasformazione della città in un importante centro per il commercio e il *business* internazionale, da lingua coloniale l'inglese divenne il simbolo dello sviluppo economico e dell'internazionalizzazione della città, guadagnando, così, ancora più prestigio (Poon 2004, 55). Allo stesso tempo, lo status della lingua cinese godette di un miglioramento poiché il cantonese venne a costituire una forza aggregante per la comunità di Hong Kong che, consapevole della rinnovata posizione di prestigio della città, emergeva a livello internazionale come comunità a sé stante (ibid.).

Gli anni che seguirono l'instaurarsi in Cina della politica di 'riforma e apertura', promossa da Deng Xiaoping nel 1978⁹, videro l'incremento dei contatti tra Hong Kong e la RPC e una progressiva penetrazione nell'isola della 'lingua comune': anche il *putonghua* entrò a far parte del panorama linguistico di Hong Kong e da una situazione di diglossia si passò gradualmente a una situazione di triglossia (Poon 2004, 55). Questo processo raggiunse il culmine con il passaggio di sovranità del 1997¹⁰: come scrivono Zhang e Yang (2004, 144), seppure la formula "un paese, due sistemi" permettesse alla RAS di prendere decisioni autonome in materia di politica linguistica, la nuova situazione politica creò per il governo di Hong Kong la necessità di trovare un nuovo equilibrio tra le tre lingue che costituivano il panorama linguistico. Le politiche linguistiche denominate *bi-literacy and tri-lingualism* e *mother-tongue teaching*, descritte nei paragrafi successivi, perseguivano questo obiettivo.

⁹ Nel 1978 il *leader* politico Deng Xiaoping lanciò un nuovo slogan: "Arricchirsi è glorioso". Con Deng si aprì un periodo caratterizzato da riforme che portarono la Cina ad aprirsi al mondo, dopo il periodo di chiusura e arretratezza causato dalla Rivoluzione culturale (1966-1976). Da qui il termine cinese *gaige kaifang*, 改革开放, 'riforma e apertura', utilizzato per definire il periodo. Cf. Mitter 2008, 68-73.

¹⁰ 1997: Hong Kong ottenne lo statuto di Regione Amministrativa Speciale della RPC (*Zhonghua Renmin Gongheguo Xianggang Tebie Xingzhenqu*, 中华人民共和国香港特别行政区). Secondo il principio "un paese, due sistemi" (*yi guo liang zhi*, 一国两制), introdotto da Deng Xiaoping, si conferiva al governo della regione un alto grado di autonomia, permettendo il mantenimento del potere esecutivo, legislativo e giudiziario locale, nonché del sistema socio-economico della regione, pur rispettando l'unità indissolubile della Cina. Cf. Samarani 2004, 381, e Rinella 2006, 77. Sul principio "un paese, due sistemi" si veda il discorso pronunciato da Hu Jintao in occasione della celebrazione del quindicesimo anniversario del ritorno di Hong Kong alla madrepatria. Cf. Hu Jintao 2012.

2. BI-LITERACY AND TRI-LINGUALISM

La politica di *bi-literacy and tri-lingualism* venne annunciata ufficialmente nell'ottobre del 1997 nel *Policy Address* del primo Capo dell'Esecutivo della appena nata RAS (Poon 2004, 60). Secondo le fonti analizzate (Poon 2004, 60; Zhang and Yang 2004, 145; Hu 2007, 88), il termine *bi-literacy* si riferisce all'utilizzo delle due forme scritte dell'inglese e del cinese moderno standard, mentre il termine *tri-lingualism* indica la capacità di sapersi esprimere nelle tre forme orali presenti a Hong Kong, e cioè le due varietà orali del cinese, il cantonese e il *putonghua*, e l'inglese¹¹. Fu proprio grazie all'introduzione della politica di *bi-literacy and tri-lingualism* che lo status ufficiale del cantonese prese finalmente forma (Poon 2004, 60; Zhang and Yang 2004, 145; Hu 2007, 88).

Uno sguardo ai dati raccolti dai censimenti della popolazione redatti dal governo di Hong Kong nell'ultimo decennio permette di valutare l'efficacia di questa politica e l'effetto di essa sulla società. Secondo il censimento del 2001, le percentuali relative alle lingue parlate quotidianamente dalla popolazione erano le seguenti: 89,2% per il cantonese, 0,9% per il *putonghua* e 3,2% per l'inglese. Le percentuali relative alla capacità di utilizzo di cantonese, *putonghua* e inglese in funzione di altra lingua o dialetto erano, invece, rispettivamente del 6,8%, 33,3% e 39,8%. In totale, dunque, i parlanti del cantonese, del *putonghua* e dell'inglese ammontavano rispettivamente alle seguenti percentuali: 96,1%, 34,1% e 43%. Dati più recenti confermano che le tre lingue principali di Hong Kong restano ancora l'inglese, il cantonese e il *putonghua*, ma con percentuali differenti. Secondo il censimento del 2011, infatti, l'89,5% della popolazione dichiara di utilizzare il cantonese come lingua d'uso quotidiano, mentre il 6,3% afferma di essere in grado di parlarlo come altra lingua o dialetto, per una percentuale totale pari al 95,8% della popolazione. Per quanto riguarda il *putonghua*, la percentuale della popolazione che lo parla come lingua d'uso quotidiano è pari all'1,4%, mentre il 46,5% degli intervistati dichiara di

¹¹ Seppure a Hong Kong si predilige l'uso dei caratteri tradizionali, al contrario della Cina continentale dove i caratteri ufficialmente in uso sono quelli semplificati, è possibile affermare che cantonese e *putonghua* condividono essenzialmente la stessa forma scritta, quella del cinese moderno. Cf. Zhang and Yang 2004, 145. Un esempio pratico dell'implementazione della politica di *bi-literacy and tri-lingualism* sono i siti web del governo di Hong Kong, i quali presentano tre diverse versioni per tutte le pagine disponibili: in caratteri tradizionali, in caratteri semplificati e in inglese. Cf. Hu 2007, 88.

saperlo parlare come altra lingua, per una percentuale totale di locutori pari al 47,8%¹².

Il dato più rilevante emerso dal censimento del 2011 è la posizione della lingua inglese rispetto al *putonghua*: per la prima volta la lingua ufficiale della RPC sembra registrare un numero di parlanti superiore a quello dell'inglese. Infatti, dai dati raccolti emerge che il 3,5% parla l'inglese quotidianamente e che il 42,6% lo sa parlare, per un totale di 46,1%, più di un punto percentuale in meno rispetto al *putonghua*¹³.

Ad ogni modo, le percentuali sopra esposte confermano sia la tendenza verso il trilinguismo, e verso la crescente diffusione del *putonghua*, sia la predominanza del cantonese nel panorama linguistico.

3. MOTHER-TONGUE TEACHING

Le azioni volte alla standardizzazione linguistica messe in pratica dal governo della RAS hanno trovato nella scuola il luogo più fertile dove essere applicate. Mentre la politica linguistica nelle scuole adottata dal governo coloniale di Hong Kong era tradizionalmente caratterizzata da un comportamento di *laissez-faire*, con il passaggio di sovranità di Hong Kong alla Cina si propose di utilizzare obbligatoriamente la lingua cinese come *medium of instruction* (MOI), secondo la nuova "compulsory Chinese medium instruction policy" o *mother-tongue teaching* (Poon 2004, 56-57)¹⁴.

Secondo la nuova politica, alla maggior parte delle scuole secondarie venne richiesto di utilizzare la lingua madre della popolazione di Hong Kong per condurre le lezioni (Zhang and Yang 2004, 150). Anche se, secondo le fonti analizzate (Zhang and Yang 2004, 150; Lee and Leung 2012), i documenti ufficiali non contenevano una chiara definizione di cosa si intendesse per *mother-tongue*, è possibile affermare, dato il contesto linguistico di Hong Kong, che si intendesse il cantonese e il cinese moderno per la forma scritta.

In seguito, secondo Zhang e Yang (2004, 151), sebbene il cantonese fosse MOI per la maggior parte delle scuole primarie, al livello della scuola secondaria iniziarono a coesistere due tipi di scuole: il primo uti-

¹² Tutti i dati sono reperibili in *Hong Kong Population Census 2011*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ "The Chinese medium of instruction policy" è conosciuta anche con il nome di *mother-tongue teaching* (adottato in questo scritto). Cf. Lee and Leung 2012.

lizzava l'inglese per l'insegnamento di tutte le materie, fatta eccezione per le materie correlate alla lingua cinese, come letteratura e storia, mentre il secondo utilizzava il cantonese per tutte le materie, tranne quelle correlate alla lingua inglese.

È interessante notare che, secondo quanto riportato dal *China Daily* (Hong Liang 2010), a causa delle pressioni esercitate dall'opinione pubblica, che predilige l'istruzione in lingua inglese, il governo sembra aver recentemente abbandonato la politica di *mother-tongue teaching* per dare, ancora una volta, la possibilità alle scuole di scegliere il proprio MOI.

4. MOTHER-TONGUE TEACHING E PUTONGHUA

Dopo il 1997 la crescente presenza del *putonghua* nel panorama linguistico di Hong Kong è facilmente riscontrabile in ambito scolastico. Nel settembre 1998, infatti, il *putonghua*, che fino ad allora costituiva materia extra-curricolare, venne inserito nel curriculum scolastico come *core subject* e già nel 2000 il 98% delle scuole primarie e secondarie offriva corsi per l'apprendimento della 'lingua comune' (Zhang and Yang 2004, 146). Per quanto riguarda l'utilizzo del *putonghua* come MOI, è interessante notare che anche nel contesto di Hong Kong non sono mancati esempi di sperimentazione con questo metodo di insegnamento. Già prima del 1997 alcune scuole avevano scelto di adottare la 'lingua comune' come MOI per tutte le materie, fatta eccezione per la lingua inglese e le materie ad essa correlate. Pochi in numero, questi istituti aprirono la strada alle scuole che intrapresero l'utilizzo del *putonghua* come MOI per l'insegnamento almeno della lingua cinese; nel 1999 le scuole di questo tipo erano 27, tra primarie e secondarie, ma divennero 136 nel 2001 (Zhang and Yang 2004, 152).

Secondo dati più recenti, in tutta Hong Kong vi sarebbero oggi 160 scuole dove si utilizza il *putonghua* per l'insegnamento della lingua cinese (Parry 2012a). Inoltre, nelle pagine del sito web dell'Education Bureau del governo della RAS si legge: "Many local primary and secondary schools have Putonghua lessons, and a small number of them even adopt Putonghua as the medium of instruction"¹⁵.

¹⁵ Education Bureau, *The Government of Hong Kong Special Administrative Region*, in <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=3854&langno=1#D>.

È importante qui ricordare che in termini di *mother-tongue teaching* e *putonghua*, la politica linguistica di Hong Kong è diversa rispetto a quella messa in pratica nella madrepatria. Come sottolineano Zhang e Yang (2004, 151), nella Cina continentale il *putonghua* assume il ruolo di lingua madre all'interno dell'ambito dell'istruzione, a prescindere da quanto i dialetti siano radicati nella società. Nella provincia del Guangdong, ad esempio, seppure la lingua madre degli studenti delle scuole primarie e secondarie sia il cantonese, la lingua ufficiale della RPC è stata imposta come MOI, secondo le direttive governative; al contrario, a Hong Kong la lingua ufficiale della RPC viene percepita come una lingua straniera e non viene considerata, quindi, un efficace "medium of education" (Zhang and Yang 2004, 154).

5. TRILINGUISMO O MANCATO EQUILIBRIO?

Come parte integrante della RPC, Hong Kong deve necessariamente far leva su un buon livello di diffusione del *putonghua*, essenziale per continuare a sviluppare i sempre più stretti rapporti con la Cina continentale. Inoltre, per mantenere il proprio *standing* internazionale è fondamentale per Hong Kong appoggiarsi all'uso dell'inglese, lingua della globalizzazione per eccellenza. Come viene riportato dalla stampa (Hong Liang 2010; Nunn and Tai 2013), il trilinguismo rappresenta un vantaggio per la popolazione di Hong Kong e solo attraverso il raggiungimento di un vero equilibrio tra cantonese, inglese e *putonghua* il panorama linguistico potrà continuare a fiorire. A questo proposito, gli ingenti fondi stanziati per la promozione del *putonghua* e dell'inglese sono stati considerati da alcuni come il segno di una sola apparente equità tra gli status delle tre lingue che costituiscono il panorama linguistico di Hong Kong: tra il 1998 e il 2006, i programmi di promozione linguistica finanziati dalle risorse del Language Fund, organo facente parte della Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR), sono stati principalmente mirati alla promozione del *putonghua* e dell'inglese, a scapito del cantonese che, essendo principalmente utilizzato per la comunicazione orale, non viene studiato nelle sue caratteristiche linguistiche e viene considerato "a medium of teaching and learning, but not itself the teaching and learning objective" (Lee and Leung 2012).

Quanto detto ci porta a considerare brevemente un altro problema che sembra affliggere il cantonese: il pericolo della sua estinzione. Per

molti, la rapida diffusione del *putonghua* rappresenta una minaccia per la sopravvivenza del cantonese, come testimoniano le manifestazioni di protesta scoppiate a Canton e a Hong Kong nell'agosto 2010 (Ramzy 2010). Come riportato dal *China Daily Asia Pacific* (Parry 2012b), è sempre più diffusa la convinzione che, senza un'opportuna opera di rafforzamento, il cantonese e la cultura tradizionale ad esso associata possano presto scomparire: l'introduzione del *putonghua* nelle scuole, infatti, fa sì che le generazioni più giovani abbandonino progressivamente la lingua dei nonni, allontanandosi dalle proprie radici linguistiche e culturali. Da questo punto di vista, è possibile affermare che i dialetti cinesi, come il cantonese e il dialetto di Shanghai, subiscono le conseguenze delle politiche linguistiche volte alla diffusione di una sola lingua unitaria; nel caso del cantonese, è preoccupante che nella stessa città di Canton, culla di questo dialetto, solo il 50% degli abitanti sia in grado di parlarlo (Baijie 2010; Parry 2012b).

6. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La recente notizia riportata dal *South China Morning Post* (Lau 2012) che riguarda il lancio di una nuova *application* del gigante tecnologico Google che permette di utilizzare le mappe di Google Maps per la città di Hong Kong attraverso un comando vocale trilingue, in cantonese, *putonghua* e inglese, è simbolo inconfondibile della strada intrapresa dalla politica linguistica di Hong Kong sulla via del trilinguismo e ci serve da spunto per concludere le riflessioni contenute in questo scritto.

All'interno del contesto trilingue di Hong Kong, il *putonghua* si è progressivamente affermato come lingua necessaria per la comunicazione con la madrepatria, strappando all'inglese il titolo di lingua maggiormente conosciuta dopo il cantonese. La minore diffusione dell'inglese è confermata dai risultati di un recente sondaggio pubblicato dalla scuola internazionale di lingue Education First: nel 2012 Hong Kong sembra aver perso ben 13 posizioni nel *ranking* del livello di competenza dell'inglese redatto per i 54 paesi presi in analisi, dove l'inglese non rappresenta la lingua madre, posizionandosi al 25° posto¹⁶. Nel 2011 la RAS occupava

¹⁶ Education First, *Indice di conoscenza della lingua inglese*, in <http://www.ef-italia.it/epi/>.

la 12° posizione su 44 paesi analizzati¹⁷. Secondo l'*English Proficiency Index* di Education First, inoltre, seppure l'inglese sia per Hong Kong lingua ufficiale, il livello di competenza in questa lingua risulta solo moderato¹⁸.

Non tutti i cittadini di Hong Kong, però, accolgono volentieri il *putonghua*: secondo il *Wall Street Journal*, ad esempio, un sondaggio condotto dallo Hong Kong's Center for Communication Research ha rilevato che nel 2010 solo il 29% degli intervistati si riteneva orgoglioso di parlare *putonghua*, contro il 34% nel 2006 (Te-Ping 2012a). Zhang e Yang (2004, 156) sottolineano che il passaggio di sovranità del 1997 ha rappresentato per i cittadini di Hong Kong una *political reunion* che non è stata in grado, però, di risolvere il problema dell'identità culturale; nel contesto di Hong Kong, infatti, l'uso del *putonghua* simboleggia "a belonging to the Chinese people or citizenship to China", ma l'identificazione della cultura locale con quella della madrepatria e il patriottismo che ne potrebbe derivare sono fattori ancora troppo deboli per poter servire da spinta verso l'apprendimento del *putonghua*. Secondo il *Washington Post*, inoltre, i cittadini di Hong Kong, soprattutto i giovani, faticano a identificarsi con la madrepatria, in particolare con il suo governo e con il Partito Comunista Cinese (PCC) (Higgins 2012).

Alla luce di queste considerazioni, non sorprende che il nuovo *leader* Leung Chun-Ying sia stato fortemente criticato per la scelta di utilizzare il *putonghua* nel suo discorso di insediamento. Secondo il *Wall Street Journal*, il discorso di Leung Chun-Ying, pronunciato in una lingua quasi straniera per i locutori del cantonese, è stato interpretato dall'opinione pubblica locale come un atto di sottomissione verso Pechino, un *kowtow* del nuovo Capo dell'Esecutivo al governo centrale (Te-Ping 2012b). I legami del nuovo *leader* di Hong Kong con gli alti ranghi del PCC sono ben noti ai cittadini di Hong Kong che non vedono di buon occhio questo politico misterioso, soprannominato "the wolf" dai *media*¹⁹. La scelta linguistica di Leung Chun-Ying non ha fatto che accrescere i loro dubbi. In gioco c'è l'identità degli abitanti di Hong Kong, che proprio nel cantonese trovano il simbolo più significativo per rappresentare la propria comunità.

All'interno della società di Hong Kong, il dibattito relativo alla definizione dell'identità costituisce un tema di grande attualità e rilevanza. Basti solo ricordare, per concludere, che sebbene il 93,6% della popola-

¹⁷ Education First, *English Proficiency Index 2011*, in <http://www.scribd.com/doc/51911054/English-Proficiency-Index-2011>.

¹⁸ Ibidem. Si veda anche Lee 2012.

¹⁹ Cf. Anonimo 2012e.

zione di Hong Kong dichiarati di essere di etnia cinese²⁰, i dati rilevati da un'indagine promossa dalla University of Hong Kong hanno rivelato che solo il 18,3% dei residenti intervistati opterebbe per 'Chinese' (*Zhongguoren*, 中国人) come primo aggettivo per descrivere la propria identità, mentre il 45,6% sceglierebbe 'Hongkonger' (*Xianggangren*, 香港人)²¹. La stampa locale e internazionale ha recentemente riportato una serie di incidenti che, scoppiati come conseguenza delle crescente intolleranza tra i residenti di Hong Kong e gli immigrati provenienti dalla Cina continentale, possono far pensare al serpeggiare di un crescente 'sentimento anti-cinese' tra i cinesi della RAS (Magistad 2012; Talia e Di Vincenzo 2012).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- An, Baijie. 2010. "Fears of a Lost Dialect". *Global Times*, July 22. [18/02/2013]. http://www.globaltimes.cn/china/society/2010-07/554643_2.html.
- Banfi, Emanuele, e Giorgio F. Arcodia. 2008. "La famiglia delle lingue sino-tibetane". In *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, a cura di Emanuele Banfi e Nicola Grandi, 363-411. Roma: Carocci.
- Chao, Yuenren. 1976. *Aspects of Chinese Sociolinguistics*. Stanford: Stanford University Press.
- Chen, Ping. 1999. *Modern Chinese, History and Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Education Bureau. *The Government of Hong Kong Special Administrative Region*. [18/02/2013]. <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=3854&langno=1#D>.
- Education First. *English Proficiency Index 2011*. [18/02/2013]. <http://www.scribd.com/doc/51911054/English-Proficiency-Index-2011>.
- Education First. *Indice di conoscenza della lingua inglese*. [18/02/2013]. <http://www.ef-italia.it/epi/>.
- Higgins, Andrew. 2012. "Hong Kongers Resist Pressure to Identify with 'Motherland'". *The Washington Post*, June 28. [17/02/2013]. http://www.washingtonpost.com/hong-kongers-resist-pressure-to-identify-with-motherland/2012/06/28/gJQATAge8V_story.html.
- Hong Kong's Information Service Department. 2012. *Hong Kong Celebrates 15th Anniversary*. June 10. [17/02/2013]. http://www.news.gov.hk/en/categories/health/html/2012/06/20120608_160249.shtml.

²⁰ *Hong Kong Population Census 2011*.

²¹ Le percentuali indicate sono relative al sondaggio effettuato tra il 13 e il 20 giugno 2012. Cf. The University of Hong Kong, *Public Opinion Programme*, in <http://hkupop.hku.hk/english/popexpress/ethnic/eidentity/poll/datatables.html>.

- Hong Kong Population Census. 2011. [18/02/2013]. <http://www.census2011.gov.hk/pdf/summary-results.pdf>.
- Hong, Liang. 2010. "Mandarin Proficiency Will Aid Hong Kong". *China Daily*, June 3. [17/02/2013]. http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-06/03/content_9925813.htm.
- Hu, Jintao. 2012. "Yi guo liang zhi" shiye xuyao zai shijian zhong buduan kaituo qianjin, 一国两制" 事业需要在实践中不断开拓前进 (*La causa "un paese, due sistemi" deve continuare ad avanzare nella pratica*), *Xinhua*, July. [18/02/2013]. http://news.xinhuanet.com/politics/2012-07/01/c_123353913.htm.
- Hu, Liyan. 2007. "Language Policy, Practice and Diglossia in Colonial and Post-colonial Hong Kong". *The Annual of Language & Politics and Politics of Identity*: 85-94. [18/02/2013]. <http://alppi.eu/wp-content/uploads/2009/11/Liyan-Hu-Language-Policy-Practice-and-Diglossia-in-Colonial-and-Post-Colonial-Hong-Kong.pdf>.
- Lau, Stuart. 2012. "Google Goes Multilingual on Hong Kong Maps with Voice Command". *South China Morning Post*, November 7. [17/02/2013]. <http://www.scmp.com/print/news/hong-kong/article/1076528/google-goes-multilingual-hong-kong-maps-voice-command>.
- Lee, Ada. 2012. "HK Drops in Global Survey of English Proficiency". *South China Morning Post*, October 26. [17/02/2013]. <http://www.scmp.com/news/hong-kong/article/1069774/hk-drops-global-survey-english-proficiency>.
- Lee, Kwai Sang, and Wai Mun Leung. 2012. The Status of Cantonese in the Education Policy of Hong Kong. *Multilingual Education* 2 (2), January 9. [17/02/2013]. <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/2>.
- Magstad, Mary Kay. 2012. "Growing Rift between Hong Kong and Mainland China". *The World*, February 21. [18/02/2013]. <http://www.theworld.org/2012/02/hong-kong-mainland-china-rift/>.
- Ministry of the People's Republic of China. *Law on the Standard Spoken and Written Chinese Language of the People's Republic of China*. [17/02/2013]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49851.html.
- Mitter, Rana. 2008. *La Cina moderna*. Milano: Bruno Mondadori.
- Norman, Jerry. 1988. *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunn, Andrew, and Po Tai. 2013. "Hong Kong Citizens Need to Be Trilingual". *South China Morning Post*, January 18. [17/02/2013]. <http://www.scmp.com/comment/letters/article/1130505/hong-kong-citizens-need-be-trilingual>.
- Parry, Hazel. 2012a. "Cantonese Increasingly Bows to Mandarin in HK". *The China Post*, June 11. [17/02/2013]. <http://www.chinapost.com.tw/china/local-news/hong-kong/2012/06/11/343926/Cantonese-increasingly.htm>.
- Parry, Simon. 2012b. "Decline of Cantonese". *China Daily Asia Pacific*, May 16. [18/02/2013]. <http://www.chinadailyapac.com/article/decline-cantonese>.

- Poon, Anita Y.K. 2004. "Language Policy of Hong Kong: Its Impact on Language Education and Language Use in Post-hand-over Hong Kong". *Journal of Taiwan Normal University* 49 (1): 53-74.
- Ramsey, Robert S. 1987. *The Languages of China*. Princeton: Princeton University Press.
- Ramzy, Austin. 2010. "Protesters Stand Firm on Cantonese Rights". *Time*, August 2. [18/02/2013]. <http://www.time.com/time/world/article/0,8599,2008060,00.html>.
- Rinella, Angelo. 2006. *Cina*. Bologna: Il Mulino.
- Samarani, Guido. 2004. *La Cina del Novecento*. Torino: Einaudi.
- Schwarz, Tim. 2012. "Hong Kong SAR 15 Years on: Is It Still Special?". *CNN*, September 14. [17/02/2013]. <http://edition.cnn.com/2012/06/30/world/asia/hong-kong-china-anniversary/index.html>.
- Talia, Antonio, e Giovanna Di Vincenzo. 2012. "Le cavallette cinesi nell'intollerante Hong Kong". *China Files*, February 2. [18/02/2013]. <http://china-files.com/it/link/14569/le-cavallette-cinesi-nellintollerante-hong-kong>.
- Te-Ping, Chen. 2012a. "Mandarin Overtakes English as Hong Kong's Second Language". *The Wall Street Journal*, February 24. [17/02/2013]. <http://blogs.wsj.com/chinarealtime/2012/02/24/mandarin-overtakes-english-as-hong-kongs-second-language/>.
- Te-Ping, Chen. 2012b. "New Hong Kong Leader Opts for Mandarin". *The Wall Street Journal*, July 1. [17/02/2013]. <http://blogs.wsj.com/chinarealtime/2012/07/01/new-hong-kong-leader-opts-for-mandarin/>.
- The University of Hong Kong. *Public Opinion Programme* [17/02/2013]. <http://hkupop.hku.hk/english/popexpress/ethnic/eidentity/poll/datatables.html>.
- Zhang, Bennan, and Robin R. Yang. 2004. "Putonghua Education and Language Policy in Postcolonial Hong Kong". In *Language Policy in the People's Republic of China, Theory and Practice since 1949*, edited by Zhou Minglang and Sun Hongkai, 143-161. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu*, 中华人民共和国教育部 (Ministero dell'Istruzione Cinese). *Zhonghua Renmin Gongheguo Guojia Tongyong Yuyan Wenzi Fa*, 中华人民共和国国家通用语言文字法 (*Legge sulla lingua nazionale e sulla scrittura in uso comune della RPC*). [17/02/2013]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200409/3131.html.

Articoli giornalistici non firmati

- Anonimo. 2012a. "China's Hu Arrives in Hong Kong for Handover Anniversary", *CNN*, June 29. [17/02/2013]. <http://edition.cnn.com/2012/06/29/world/asia/hong-kong-hu-visit/index.html>.
- Anonimo. 2012b. "Flag-raising Ceremony Held for HK's 15th Anniversary". *China Daily*, July 1. [17/02/2013]. http://www.chinadaily.com.cn/china/HK15th/2012-07/01/content_15540261.htm.

- Anonimo. 2012c. "Hong Kong Marks 15 Years since Chinese Handover". *BBC*, July 1. [17/02/2013]. <http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-china-18662668>.
- Anonimo. 2012d. "President Hu Attends HKSAR's 15th Anniversary Celebrations". *Xinhua*, July 1. [17/02/2013]. http://news.xinhuanet.com/english/china/2012-07/01/c_131687921.htm.
- Anonimo. 2012e. "China's New Man in Hong Kong". *The Wall Street Journal*, July 5. [17/02/2013]. http://online.wsj.com/article/SB10001424052702304211804577504710867273608.html?mod=googlenews_wsj.

Spazi transnazionali di costruzione delle identità: i *latinos* negli Stati Uniti

Anna De Fina *

doi: 10.7359/700-2014-defi

definaa@georgetown.edu

1. INTRODUZIONE

La cosiddetta linguistica ‘socioculturale’ sta attraversando un periodo di ridefinizione creativa e di ripensamenti profondi, che a mio avviso costituiscono una risposta vitale e necessaria alle condizioni di vita e di comunicazione in rapida trasformazione del nostro mondo tardo moderno.

Le società in cui viviamo, secondo molti teorici delle scienze sociali, sono caratterizzate in maniera fondamentale da processi di globalizzazione che permeano ogni aspetto della vita e della cultura umana (Appadurai 1996; Held et al. 1999; Fairclough 2006). Tali processi sono di fondamentale importanza per capire le trasformazioni che avvengono nelle lingue ‘migranti’, così definite o perché si spostano insieme a intere popolazioni o perché esse si appropriano gruppi sociali con cui non erano mai state in contatto.

Per gli osservatori della modernità, la globalizzazione implica una serie di scambi non solo di beni, persone e capitali, ma anche di discorsi, immagini e simboli attraverso il globo, accompagnati da profondi cambiamenti nelle tecnologie della comunicazione, che hanno alterato in modo profondo la nostra maniera di vivere. Ne consegue che, quando ci riferiamo a queste nuove realtà, prevalgono metafore relative al flusso e al movimento. I trasferimenti di massa da una parte all’altra dell’emisfero attraverso confini geografici e materiali, così come contatti sostenuti fra paesi lontani, non rappresentano certo una novità e hanno sempre carat-

* Georgetown University.

terizzato la storia dell'umanità. Tuttavia, come nota Appadurai, il nostro mondo è caratterizzato da "interazioni globali di un nuovo ordine di intensità" (1996, 27; traduzione nostra). Le migrazioni di massa e le comunicazioni globali, infatti, non solo mettono in contatto a livello sia spaziale sia virtuale persone originariamente appartenenti a mondi separati, ma favoriscono la creazione di svariate forme di contatto, comunicazione e socializzazione senza precedenti.

Negli ultimi decenni questi cambiamenti e sviluppi sono stati oggetto di attenta analisi da parte degli studiosi del settore, consapevoli di come la linguistica (in particolare la linguistica socioculturale) possa spiegare adeguatamente i fenomeni contemporanei di uso della lingua soltanto prendendo in considerazione le dimensioni della vita sociale proprie della tarda modernità. Già nel 2003 il *Journal of Sociolinguistics* invitava la comunità accademica a operare un ripensamento generale sul modo di affrontare l'analisi linguistica che comprendesse una riflessione sulla globalizzazione, dal momento che non era più possibile analizzare fenomeni locali senza apprezzarne la dimensione globale: "Le qualità dell'esperienza sociale che definiscono ciò che è locale – la partecipazione alle reti sociali, le identità sociali, il senso di intimità e di comunità, le differenze nel potere e nel controllo – portano potenzialmente il segno del mutamento nelle strutture e nelle relazioni globali" (Heller 2003, 466; trad. nostra). Da questo primo appello sono scaturite numerose riflessioni teorico-metodologiche sull'interazione tra livelli locali e globali, che hanno portato alla nascita di nuove prospettive sulle varietà linguistiche come risorse per la comunicazione e l'azione sociale, e soprattutto sulle specifiche relazioni fra pratiche sociali e linguistiche, e la costruzione e il consolidamento delle identità. All'interno di queste riflessioni un'area importante è stata quella della ricerca sul transnazionalismo (Vertovec 2009), che ci permette di analizzare queste relazioni da una prospettiva più consona a quella imposta dai nuovi sviluppi globali. Il transnazionalismo, infatti, è un effetto diretto della globalizzazione, dato che le economie globalizzate determinano il modo in cui interagiscono centri e periferie (Heller 2003; Vigouroux 2008), spingendo masse di persone, divenute obsolete o prive di sbocchi lavorativi nei loro paesi d'origine, verso nuove destinazioni. I movimenti di massa globale, in questo modo, stanno trasformando i centri urbani in luoghi d'incontro di persone che vengono da esperienze culturali e linguistiche profondamente diverse. D'altra parte, la diffusione dei nuovi media elettronici ha avuto come risultato la possibilità, per individui e gruppi fisicamente separati dalla loro terra d'origine e dalle loro reti sociali, di mantenersi in contatto con questi ultimi e con interlocutori

lontani, con la possibilità di costituire e aderire a nuove comunità virtuali che “non hanno un senso del luogo” (Meyrowitz 1985 cit. in Appadurai 1996, 28; trad. nostra).

Come influiscono, questi fenomeni, sulle teorie e sulle analisi delle identità e dei fenomeni discorsivi che le caratterizzano? Come vengono usate queste nuove risorse per definire le identità e che effetto hanno questi movimenti globali e transnazionali sulla costruzione delle stesse identità? Queste sono alcune delle domande che hanno ispirato la presente ricerca, che si concentra sulla costruzione di identità all'interno dei processi linguistici e comunicativi che avvengono in una comunità transnazionale. Prima di entrare nel merito, vediamo un po' più da vicino come si applica il concetto di transnazionalismo a questo caso concreto.

In termini generali possiamo definire il transnazionalismo come la creazione e il mantenimento di “molteplici legami fra persone e istituzioni attraverso i confini degli stati nazionali” (Vertovec 1999, 447; trad. nostra). Molti hanno anche sottolineato i legami fra il transnazionalismo e la deterritorializzazione, cioè l'indebolimento dei legami fra le identità e i luoghi d'origine. Tuttavia, come mostrano vari studi su popolazioni immigranti transnazionali (De Fina 2006 e 2007; Farr 2006), la separazione fisica dal luogo di origine non implica necessariamente un indebolimento dell'identificazione e dei legami con il luogo stesso. In questo senso la nozione di transnazionalismo offre alla sociolinguistica nuove prospettive di ricerca, dall'uso e dal mantenimento delle varietà linguistiche fino alle pratiche sociali che definiscono le nuove comunità e i loro processi identitari. Per la verità, la ricerca sull'identità ha già da tempo affermato l'importanza e la centralità di nozioni come la frammentazione, la molteplicità e l'ibridismo nella formazione e comunicazione delle identità tardo moderne (Giddens 1991; Bauman 2000). Tali nozioni sono del tutto compatibili con l'insistenza sulla mobilità e la deterritorializzazione. È importante, tuttavia, realizzare ricerche sulle varie realtà che caratterizzano le comunità transnazionali, in modo da fornire ulteriori elementi all'analisi di questi processi e permettere una maggiore comprensione delle complessità generate dal movimento costante fra diversi spazi fisici e sociali per coloro che vi si trovano al centro.

Le identità transnazionali sono spesso negoziate all'interno di nuovi spazi, in cui coesistono, e nei quali si scontrano e interagiscono, diverse forze e agenti. È questo il caso dei contesti mediatici, e in particolare dei media tradizionali come la televisione o la radio. Ed è proprio su quest'ultimo contesto che si incentra il mio lavoro. In particolare mi interessa discutere il ruolo che il transnazionalismo gioca nel modo in cui questi

media contribuiscono alla costituzione e alla negoziazione delle identità, guardando nello specifico al caso di una stazione radio che trasmette in lingua spagnola nella zona metropolitana di Washington: Radio El Zol. La mia analisi si è focalizzata sul modo in cui El Zol costruisce la propria identità come voce a sostegno della comunità latinoamericana e dei suoi diritti, e sulle caratteristiche di questa comunità emergenti nelle pratiche discorsive che si svolgono attraverso i programmi e la pubblicità, definite da Portes come: “occupazioni e attività che richiedono un contatto regolare e sostenuto nel tempo attraverso i confini per la loro implementazione” (Portes 2009, 219; trad. nostra). Ciò implica, in altri termini, un coinvolgimento abbastanza costante con spazi e realtà diverse. In questo senso le identità transnazionali sono caratterizzate dall’uso e dall’appropriazione (a volte cosciente e a volte solo fattiva) di risorse che appartengono a comunità e spazi diversi. Tali risorse includono, fra l’altro, lingue, musica, costrutti culturali e narrazioni che combinano elementi solitamente associati a gruppi, nazioni e luoghi, diversi da quelli propri dei soggetti che se ne appropriano, e che quindi portano con sé conflitti e contraddizioni provocate dall’abitudine a navigare entro i confini tradizionali. Così facendo, il transnazionalismo evidenzia l’essere ‘fra’ e non ‘dentro’ o ‘fuori’, creando contemporaneamente la necessità di nuove distinzioni. Analizzare le identità e i processi comunicativi attraverso le lenti del transnazionalismo, insomma, richiede un riconoscimento del fatto che tra ‘qui’ e ‘là’ e tra ‘noi’ e ‘loro’ ci sono livelli e stratificazioni che impediscono nette separazioni, dal momento che, per le persone coinvolte nei processi transnazionali, costruire identità particolari richiede una negoziazione con categorie di appartenenza ben definite e il bisogno di crearne delle nuove (cf. De Fina and Perrino 2013).

I dati su cui si basa questo lavoro sono tratti da circa 6 ore di registrazioni di trasmissioni radio realizzate tra il 2009 e il 2012, che comprendono 109 frammenti di una durata media di 3,3 minuti e che includono telefonate in diretta, notizie, musica e pubblicità.

2. RADIO EL ZOL

El Zol è nata nel 2005 dopo aver preso il posto di una stazione in inglese che trasmetteva *rock* alternativo. Classificata come una stazione di ‘musica tropicale’, occupa il settimo posto fra le 49 stazioni di lingua spagnola della zona (Wiltz 2005) e il suo pubblico è di circa 500.000 ascoltatori per

quanto riguarda i programmi più popolari (Thomas-Lester 2010). Si può anche dire che El Zol rappresenta un esempio del fenomeno più generale della crescita delle stazioni radio che trasmettono in spagnolo negli Stati Uniti. In un articolo sul *Washington Post*, così scrive a questo proposito Wiltz: "I *latinos* sono radioascoltatori appassionati, in quanto la loro media d'ascolto è di 22.3 ore alla settimana, secondo Inside Radio's Taylor. Nel 1990 c'erano 297 stazioni commerciali in lingua spagnola, numero che è aumentato a 550 nel 2000, e quest'anno ce ne sono 686" (Wiltz 2005; trad. nostra).

Questa tendenza è stata confermata anche per il 2011 (Guskin and Mitchell 2011). Infatti, secondo i dati pubblicati da Arbitron (2011), la radio raggiunge tra il 95% e il 96% degli ascoltatori la cui lingua dominante è l'inglese o lo spagnolo, con un leggero aumento rispetto ai dati di Hispanic Radio Today del 2010. La radio è stata seguita con la stessa frequenza da donne e uomini, attraendo in media il 97% degli uomini fra i 35 e i 54 anni e delle donne fra i 35 e i 44 anni.

La radio, insomma, è un mezzo di comunicazione di grande importanza per i latinoamericani che risiedono negli Stati Uniti. La principale programmazione di El Zol è musicale. La radio trasmette diversi generi come salsa, merengue, bachata, cumbia e reggaeton (un mix di musica caraibica e latinoamericana con *reggae* e *rap* in spagnolo). Fra i programmi, tuttavia, ci sono anche una trasmissione mattutina molto popolare, lo show di *Pedro Biaggi en la mañana*, con notizie, *gossip*, commenti e una serie di programmi con telefonate in diretta, che vanno da conversazioni con esperti di salute e cucina fino a programmi più tradizionali di giochi, musica e chiacchierate con il pubblico. La radio ha anche un proprio sito web e si può ascoltare *on line*.

3. RADIO EL ZOL COME SPAZIO TRANSNAZIONALE

El Zol può essere definito uno spazio transnazionale in base al tipo di pubblico cui si rivolge, alle scelte in termini di programmazione e al modo in cui i conduttori radiofonici interagiscono col pubblico. La radio, infatti, si rivolge ad ascoltatori presenti in luoghi diversi, dato che non tutti gli utenti vivono nell'area metropolitana del distretto di Columbia. Ciò si può dedurre dai messaggi pubblicati sul sito web di El Zol da radioascoltatori che si sintonizzano sulla stazione radio in diverse zone degli Stati Uniti e dell'America Latina. Vediamo alcuni esempi:

Esempio 1

Mr. Diaz, marzo 11, 2010, 3:30 pm

Saludos a todos los salvadoreños desde la izla zacatillo el salvador.

Esempio 2

Julio Ojeda, marzo 15, 2010, 3:33 pm

Hola saludos desde Mexico y saludos para todos los k trabajan con la compa-
ni hdl de jose ruiz de baltimore md saludos julio el pollo.

Questi messaggi confermano l'esistenza di un pubblico di ascoltatori che si mantiene in contatto con la comunità dall'estero, in questo caso in Messico e in Salvador. Nel secondo messaggio è anche chiaro che l'utente è una persona che viveva prima negli Stati Uniti e adesso è tornata in Messico. Si nota anche come abbia lasciato alcune parole in inglese nel suo messaggio, ma scritte con l'ortografia dello spagnolo: è il caso di *compañi* e *baltimore*.

Per quanto riguarda le scelte di programmazione, la radio spesso prende come base e fa riferimento a materiale trasmesso dalla grande catena multinazionale Univision, il cui pubblico è anch'esso distribuito dentro e fuori i confini nazionali. Inoltre, come vedremo, El Zol si auto-costruisce come uno spazio transnazionale, che trasmette costantemente notizie relative a ciò che succede sia negli Stati Uniti che nei diversi paesi dell'America Latina.

Il carattere transnazionale della radio è presentato come essenziale anche nei discorsi dei conduttori dei programmi di El Zol, che la descrivono come uno spazio in cui le persone che sono lontane dal loro paese possono 'mantenersi in contatto' con le loro radici. Vediamo per esempio un'intervista rilasciata al *Washington Post* da Aracely Rivera, direttrice di uno dei programmi del mattino, che descrive nei seguenti termini gli obiettivi di coloro che lavorano per la radio: "Essere positivi, partecipare alla vita della gente [...] come comunità ispanica ne abbiamo bisogno. Gli ispanici ascoltano la radio in modo diverso. Noi l'ascoltiamo per metterci in contatto con la nostra gente, per ricordare qualcosa di casa" (Wiltz 2005).

Vediamo che qui la radio è presentata come un mezzo che collega fra loro gli ispanoamericani, creando allo stesso tempo un ponte fra loro e i rispettivi paesi d'origine.

El Zol è dunque impegnata a creare uno spazio transnazionale in cui le persone non solo comunicano al di là dei confini, ma negoziano anche il loro essere fra confini.

4. RADIO EL ZOL E LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

In questo mio lavoro l'identità è analizzata secondo un approccio socio-costruzionista (De Fina, Schiffrin, and Bamberg 2006; De Fina 2011), sia come ciò che affiora nelle pratiche discorsive che vengono messe in atto all'interno delle trasmissioni radio, sia come un costruito che influisce ed è contemporaneamente influenzato da più ampi contesti sociopolitici e culturali. Come dimostrerò, il transnazionalismo emerge come un parametro significativo per le identità costruite, messe in atto e negoziate a vari livelli nelle pratiche discorsive che hanno luogo durante le trasmissioni della radio. La costruzione dell'identità coinvolge diversi agenti: i conduttori e i membri del pubblico, ma anche la radio stessa come entità commerciale. El Zol, infatti, proietta e costruisce la propria identità, e in questo processo costruisce in modo implicito anche quella del suo pubblico, poiché si presenta come sua legittima rappresentante. Le identità della radio, dei suoi utenti e degli operatori, si costruiscono attraverso un'ampia serie di strategie che vanno dalla scelta della lingua di comunicazione fino al tipo di prodotti pubblicizzati e alla maniera in cui vengono proposti. Così, per esempio, la radio si presenta come una stazione dedicata al divertimento attraverso il suo slogan principale, "Siempre de fiesta", o attraverso espressioni come "Somos el equipo nacional de la risa" ("Siamo la squadra nazionale delle risate"), accompagnate dal tono scherzoso dei conduttori e dalla forte presenza di barzellette in tutti i programmi. L'identità centrale promossa dal programma, tuttavia, è quella *latina* e ispanica: un'identità, come dimostrerò, essenzialmente transnazionale e allo stesso tempo abbastanza ampia e generica da riunire caratteristiche e categorie di appartenenza assai diverse. È alla caratterizzazione di questa identità *latina* che dedicherò il resto di questo mio contributo. In particolare mi interessa considerare:

- a. le strategie usate dalla radio come spazio virtuale per sottolineare, promuovere e dunque contribuire a produrre questa identità;
- b. i tratti associati al fatto di essere *latino* che vengono privilegiati nelle trasmissioni della radio.

Anche se la centralità dell'identità latinoamericana è già in qualche modo sottolineata dalla scelta dello spagnolo come lingua principale delle trasmissioni e del sito web e dalla classificazione della radio come stazione di musica tropicale, questi elementi non implicano automaticamente un'identità *latina*, giacché quest'ultima è una costruzione che ha bisogno di essere creata e sostenuta. I latinoamericani, infatti, presentano grandi differenze in termini di razza, storia, usi e costumi e costrutti culturali.

Tali differenze, che sono fonte di divisione tra i diversi paesi, sono fortemente sentite, quindi le identità nazionali possono costituire barriere e fonti di conflitto piuttosto che di unità tra latinoamericani provenienti da luoghi diversi. Come nota Rodríguez (1999, 46), significative differenze ideologiche e di classe sottendono alle forti tensioni interetniche che si registrano, per esempio, fra i cubani e gli altri latinoamericani negli Stati Uniti, e sono parte della storia delle relazioni fra latinoamericani. D'altronde, l'identità latino-ispánica come etichetta unificante è un'identità fondamentalmente transnazionale, che è stata creata originariamente negli Stati Uniti anziché in America Latina e implica una ridefinizione dei confini fra le identità nazionali, oltre che un processo continuo di creazione di tratti caratteristici che definiscono questa identità. Essere *latinos* negli Stati Uniti significa venire immediatamente associati, nel discorso dominante, a uno status di illegalità, povertà e ignoranza (De Genova 2005; De Fina and King 2011). In effetti, innumerevoli studi hanno dimostrato che la percezione dei *latinos* da parte di molti cittadini americani è negativa, perché vengono identificati con gli immigrati illegali (cf. Santa Ana 1999). Tuttavia, come avviene nel caso di molti altri gruppi minoritari, i *latinos* si sono riappropriati di questa etichetta, utilizzandola come una categoria unificante positiva che indicizza la solidarietà fra i membri del gruppo e un atteggiamento di lotta contro la discriminazione. Come conseguenza di queste connotazioni potenziali, la categoria *latino* è stata sempre più frequentemente accolta dall'industria pubblicitaria, data la crescita esponenziale del numero di *latinos* negli Stati Uniti. Essi, infatti, nel 2010 erano 50 milioni e mezzo e costituivano il gruppo di minoranza più grande (il 16,3% della popolazione). Le proiezioni future prevedono che nel 2050 i *latinos* rappresenteranno addirittura il 30% della popolazione (Pew Hispanic Research Center 2010). All'interno al gruppo, quindi, l'etichetta *latino* è spesso utilizzata per indicare un'identità panlatinoamericana, che elimina le distinzioni fra le diverse nazionalità, cancellando i confini tradizionali. Il fatto che El Zol abbia abbracciato questa identità è un dato coerente sia con i suoi obiettivi commerciali sia con una tendenza più generale negli Stati Uniti.

Secondo Rodríguez (1998), questa identità omogenea è stata abbracciata da molti operatori dei *media* e ha avuto come risultato ciò che lei chiama una "denazionalizzazione" degli immigranti latinoamericani, che ha facilitato la loro ri-nazionalizzazione come membri, sia pur marginali, della società americana, come gruppo minoritario degli Stati Uniti. Ciò ha creato lo spazio culturale per una cancellazione dell'eredità multirazziale dell'America Latina nelle comunità latinoamericane degli Stati Uni-

ti. Secondo la stessa autrice, tale identità viene comunemente associata a qualcuno che “parla spagnolo, non è bianco ed è povero” (Rodríguez 1998, 3; trad. nostra). Vedremo ora fino a che punto questa connotazione viene riprodotta da El Zol.

Come già si è detto, la radio usa una varietà di strategie per sottolineare la centralità della sua identità *latina*, ma allo stesso tempo la produce attraverso la costruzione dell'identità del suo pubblico, dato che centrale in questa auto-presentazione è il ruolo della radio come legittima voce della 'comunità *latina*'.

Le strategie che contribuiscono ad ambedue i processi di costruzione sono di ordine implicito ed esplicito.

Rientrano nella costruzione implicita dell'identità:

- a. l'uso dello spagnolo come lingua ufficiale della radio;
- b. la creazione di 'rituali performativi' che implicano la celebrazione dell'unità fra i popoli latinoamericani;
- c. la selezione di notizie provenienti da diversi paesi dell'America Latina o che commentano eventi riguardanti individui o gruppi latinoamericani.

Promuovono la costruzione esplicita dell'identità:

- a. l'uso frequente in diversi contesti di termini referenziali come *latino*, *raza* o *nuestra comunidad*;
- b. la celebrazione dei successi di membri delle comunità ispanoamericane negli Stati Uniti e all'estero;
- c. l'aperto appoggio a movimenti in difesa dei diritti degli immigrati e delle azioni in loro favore.

Consideriamo dunque alcuni esempi che esemplificano queste scelte. L'adozione dello spagnolo come lingua ufficiale della radio rappresenta, allo stesso tempo, un simbolo di lealtà etnica, data la forte associazione fra parlare lo spagnolo e l'identità *latina* negli USA, e un indice del tipo di pubblico cui si rivolge prevalentemente la radio, cioè immigrati di prima generazione.

In ogni caso, questi costituiscono la maggioranza della popolazione *latina* dell'area, visto che la crescita di tale popolazione in Virginia, Maryland e Distretto di Columbia si è accelerata negli ultimi 10 anni (nel 2010 si è arrivati al 9% circa della popolazione totale nel Distretto di Columbia e all'8% nel Maryland e in Virginia).

La Radio El Zol non è bilingue come altre emittenti dello stesso genere, e questa scelta conferma la sua intenzione di proporsi come rappresentante dei latinomaericani di recente immigrazione. Tuttavia, l'impossibilità stessa di rimanere completamente monolingue è un elemento che indica chiaramente il carattere transnazionale della radio così come dei

suoi ascoltatori. L'uso dell'inglese in molte sue forme, infatti, è praticamente inevitabile per individui o gruppi che, pur avendo forti legami con il paese d'origine, vivono negli Stati Uniti. Nonostante la maggior parte dei conduttori e degli ascoltatori che telefonano alla radio parlino in spagnolo, l'alternanza di codice e le traduzioni da una lingua all'altra sono ampiamente presenti nella comunicazione degli utenti e degli operatori radiofonici, così come nelle pubblicità e nella programmazione musicale. Sarebbe interessante approfondire questo punto, considerando che gli atteggiamenti verso l'uso dello spagnolo e dell'inglese si esprimono attraverso ideologie linguistiche complesse e contrastanti che sottostanno ai discorsi radiofonici: a espressioni di purismo linguistico, per esempio, si affiancano spinte verso l'apprendimento dell'inglese, considerato ancora necessario per avere successo. Senza entrare in dettagli, mi limiterò ad alcune osservazioni sulle preferenze linguistiche e sull'uso frequente dell'alternanza di lingue a diversi livelli, da parole singole fino a interi enunciati. Di seguito presento alcuni esempi di alternanza nel parlato dei conduttori del *morning show*.

Esempio 3

PB: Reyna tendremos boletos para el show the George López!

R: That's nice!

PB: I love it!

(29/01/2010, *PB en la mañana*)

Esempio 4

PB: [...] para ver el video como hacer el pacquiao y si vas a ir al Galaxy con Patricia de Lima ahí lo puedes practicar! Baila el Pacquiao Patricia!

PL: Vamos! *We're not gonna move like Jagger no more!*

@@@@@@¹

(01/02/2012, *PB en la mañana*)

Il primo frammento è tratto da un dialogo fra due conduttori sulla vendita di biglietti per una commedia e il secondo si riferisce a un video musicale in cui si mostra una nuova danza (il *pacquiao*). Come si può notare, l'alternanza fra enunciati è comune, ma ci sono esempi di alternanza a tutti i livelli anche all'interno dello stesso enunciato, soprattutto nel parlato dei conduttori ma a volte anche in quello degli utenti.

Le canzoni trasmesse sono in gran parte in spagnolo, ma ci sono anche molte canzoni interamente in inglese, o che alternano le due lingue in diverse modalità, dalle traduzioni all'alternanza vera e propria. La pubbli-

¹ Vd. *infra*, le convenzioni di trascrizione adattate da Jefferson (1984).

cità è predominantemente in spagnolo ma non solo: gli annunci di automobili e programmi TV, per esempio, sono spesso in inglese.

È anche da notare come l'alternanza di lingue nella pubblicità spesso coinvolga parole o espressioni riferite a concetti o domini tipici della vita negli Stati Uniti. Si veda, per esempio, il seguente annuncio relativo ai prestiti offerti da una banca.

Esempio 5

((nome della banca)) está aquí para ayudarte (...). Por eso ofrecemos *virtual ballet performance* de ((nome della banca)).

Viene con *spending zone*.

Haz compras con tu *check card*.

(18/07/2011, *Suétalo el show*)

I 'rituali performativi', come li ho denominati, sono delle celebrazioni implicite dell'identità nazionale e dell'unità dei *latinos* attraverso saluti a cittadini di singoli paesi. Questi saluti sembrano avere la funzione di creare un senso di unità che può eliminare le barriere tradizionali fra le nazionalità latinoamericane. Anche se chi alla radio insiste sulla sua nazionalità nel salutare i connazionali, questi saluti provocano applausi e grandi espressioni di approvazione nei conduttori anche quando non vengono dallo stesso paese d'origine degli utenti. Allo stesso tempo, il carattere rituale di queste esternazioni, molto frequenti in un programma come *Suétalo el show*, induce a pensare che la radio intenda comunicare che presta la stessa attenzione a tutti i paesi dell'America Latina, che celebra tutte le nazionalità e che gli utenti aderiscono con entusiasmo a questo tipo di pratica (vd. Esempio 7).

Esempio 6

Utente: Un saludo para México Jota!

((grida di approvazione e applausi))

(27/02/2010, *Suétalo el show*)

Esempio 7

Utente: JR felicidades primera vez que estoy llamando, solo quiere felicitarlos por el programa, los tres son un amor, las esposa de ustedes deben estar feliz. Los queremos mucho la comunidad latina y felicidades a todos los salvadoreños!

((grida di approvazione e applausi))

(27/2/2010, *Suétalo el show*)

Fra le strategie esplicite di costruzione dell'identità, l'uso dell'etichetta *latino* (o più raramente *ispano*) è generalizzato in questa radio. La categoria è ampiamente utilizzata da conduttori e pubblico e ha un ruolo centrale

nella pubblicità, sia quella che riguarda la radio stessa, sia quella rivolta a un gran numero di prodotti e servizi.

L'etichetta *latino* può funzionare sia come termine di riferimento sia come richiamo al pubblico che costituisce il *target* della comunità radiofonica.

Vediamo alcuni esempi di pubblicità radio:

Esempio 8

Cuando los latinos quieren escuchar música nos escuchan a nosotros! el Zol 99.1!

(22/09/2011, *Morning Mix*)

A volte alla categoria si accompagna l'aggettivo *orgullosamente*:

Esempio 9

Alto Plaza restaurant orgullosamente latino!

(05/04/2009, *PB en la mañana*)

Sono onnipresenti anche i riferimenti alla 'comunità', alla 'nostra comunità' o alla 'razza'. La loro funzione sembra quella di promuovere o di sottolineare il valore di azioni o di prodotti. Per esempio la trasmissione *Pedro Biaggi en la mañana* viene promossa attraverso un ritornello in stile *rap* in cui si ripete la frase:

Esempio 10

((*ritornello rap*)) apoyando la raza con todos los oyentes.

(03/20/2009, *PB en la mañana*)

Molti dei prodotti e dei servizi pubblicizzati attraverso la radio sono presentati come offerti da compagnie che sono 'al servizio della comunità', come si può osservare nella seguente pubblicità di una compagnia di assicurazione sanitaria:

Esempio 11

((*pipe music*)) Hola! Health Care Inc. quiere que usted sEa saludable. ellos valoran la diversidad de la comunidad y ofrecen servicio de cuidado de la salud para gente de todas las edades, sus empleados son bilingües y están para ayudarlo () Son una clínica al servicio de la comunidad latina!. Son uno! sOn comunidad, son toda healthcare!

(05/12/2010, *PB en la mañana*)

Queste strategie di carattere referenziale aiutano a costruire l'identità *latina* unicamente in termini d'inclusione. Esse rafforzano l'idea che essere *latino* implichi appartenere a una comunità che è già stabilita e non ha bisogno di definizioni. L'invocazione frequente di questa categoria nel

parlato della radio (indipendentemente dai ruoli specifici che l'etichetta ricopre nei diversi tipi di pubblicità e che richiederebbero un trattamento molto più dettagliato di quanto non consentano i limiti di spazio del presente lavoro), sottolinea quindi la centralità di questo tipo d'identità etnica nell'ambito della radio, intesa come rappresentante della comunità di ascoltatori.

Mentre da una parte l'uso della categoria *latino* o *latinos* implica un'identità comune, dall'altra ci sono molti esempi di discorso in cui si vede come le caratteristiche associate a questa categoria vengano negoziate e rivelino, da parte dei conduttori o dei membri del pubblico, una consapevolezza dei valori, dei comportamenti e delle credenze che contraddistinguono la comunità dei *latinos*. Vedasi per esempio il seguente dialogo, in cui uno dei conduttori sta parlando con un'esperta di questioni di violenza domestica:

Esempio 12

Ex.: [...] Hay que buscar la ayuda (.) urgente, ahora no todas las personas no [no todas la mujeres que sufren violencia.

PB: [quieren ser ayudAdads!

Ex.: quieren ser ayudAdadas no podemos obligar [a un adUlto a una adulta a decir ya!

PB: [no

Ex.: tenemos que obligArte sacarte [de ahí, yo creo que a esto se refería Natalia

PB: [con una camisa de fuerza la van a sacar!

Ex.: cuando dice hay que tener paciencia en el sentido de esTAR pendiente de esta persona buscar el recurso professional – y la terapia® y si vemos que está corriendo peligro lo único que hay que hacer es llaMAR a la policía pero Nuestra comunidad no quiere llamar a la policía a poner orden de proteccion entonces ahí es a lo que nos referimos pero por supuesto si yo sé alguien esta poniendo en peligro la vida lo que tendemos es a protegerlo no?

PB: Épale!

(03/03/2009, PB en la mañana)

Un altro modo per capire quali siano i tratti implicitamente associati alla condizione di *latino* nei discorsi della radio, è quello di analizzare gli elementi scelti come rilevanti per il pubblico attraverso la programmazione e la pubblicità, tenuto conto che El Zol è costruita come voce del pubblico. La pubblicità, per esempio, è in gran parte indirizzata a un pubblico di classe sociale umile, che non parla inglese ed è transnazionale. Oltre alla presenza maggioritaria di pubblicità riguardanti locali come ristoranti e discoteche che offrono eventi musicali, si pubblicizzano anche:

- prodotti come tessere telefoniche o piani tariffari che permettono ai consumatori di mantenersi in contatto con i loro cari nei paesi d'origine, o pacchetti televisivi che includono programmi trasmessi in tutta l'America Latina;
- consulenze giuridiche per la gestione di debiti, incidenti di lavoro e pratiche migratorie;
- ogni genere di prodotto a buon mercato;
- lotterie;
- assicurazioni mediche;
- corsi di lingua inglese per adulti.

Tutti questi contenuti indicano che la radio si focalizza su un pubblico latinoamericano (e quindi costruisce il *latino* tipico) appartenente a una classe bassa, ancora in fase di adattamento alla realtà degli Stati Uniti e con legami e significative connessioni con il paese d'origine.

Contribuiscono a riaffermare questo tipo d'identità alcune scelte esplicite come quella di rafforzare l'orgoglio *latino* trattando i latinoamericani come una minoranza ancora non riconosciuta, e l'importanza data alla questione dell'immigrazione come uno degli argomenti centrali nelle notizie e in altre iniziative promosse dalla radio.

Consideriamo dunque il primo punto. La programmazione radio include la celebrazione del 'mese delle origini *latine*' e dei successi d'individui latinoamericani in tutti i campi. Tale celebrazione sottolinea il contributo che questi individui hanno apportato agli Stati Uniti e che deve essere riconosciuto. Si veda il seguente esempio:

Esempio 13

((*pipe music, male voice*)) Celebrando la contribución de los latinos en este país!

como:::: Gloria Estefan ((*segue biografia, alcuni enunciati non sono stati trascritti*))

inició no sólo su romance con Emilio Estefan sino también una carrera exitosa que abrió las puertas – a

los latinos no sólo en mercados estadounidenses sino (.) a nivel mundial! ((*alcuni enunciati non sono stati trascritti*)) y te reconocemos a tí que gracias a tu esfuerzo y sudor haces de este país (.) una mejor nación!

(10/09/2009, *Suéltalo el show*)

Come si può vedere, la cantante *pop* Gloria Estefan viene presentata come un esempio di *latina* di umili origini che è riuscita ad avere successo negli USA, ma anche come persona che rappresenta in qualche modo la 'gente' *latina*. La biografia di Estefan è avvicinata, attraverso un'operazione retorica, alla biografia della gente comune, antepo-
nendo il connettore 'y'

all'enunciato nel quale si riconosce il contributo dell'ascoltatore ('tu') alla nazione. In questo caso, il *latino* viene rappresentato come qualcuno che lavora duramente e si sforza (suda letteralmente) per rendere il mondo migliore.

La celebrazione delle origini ispaniche o *latine* va di pari passo con un'altra strategia di costruzione dell'identità impiegata dalla radio: l'insistenza sull'emigrazione e sull'aperta partecipazione alle battaglie politiche che sono parte integrante della vita della radio. La questione dell'immigrazione e dell'identità degli ascoltatori come migranti, in effetti, è al centro della programmazione, delle notizie e della pubblicità. Tra i programmi ce n'è uno che viene trasmesso ogni sabato (*Il caffè dell'immigrante*) in cui il pubblico può chiamare un avvocato esperto in immigrazione per chiedere consigli su come ottenere la residenza, evitare l'espulsione, facilitare l'entrata di parenti nel paese, ecc.

La radio trasmette regolarmente notizie sulle azioni legislative che riguardano l'immigrazione e pubblicizza marce e proteste contro politiche antimigratorie, oltre a intervistare i protagonisti di queste battaglie civili. Ciò trova eco nelle azioni del pubblico, che partecipa a queste iniziative mandando, per esempio, messaggi sul sito web in cui informa di azioni di polizia contro i migranti presenti nella regione. Nel costruire l'identità degli ascoltatori migranti, El Zol sottolinea anche la necessità di evitare divisioni fra immigrati legali e illegali, mettendo così in evidenza una solidarietà generale panlatina anch'essa importante dal punto di vista commerciale. Durante una marcia di *latinos* per l'ottenimento della patente di guida in Virginia, così si esprime un inviato della radio dopo aver intervistato uno dei partecipanti che invita tutti a unirsi alla marcia:

Esempio 14

RH: No hay que quedarse aquí con los brazos cruzados y decir – no yo ya tengo mis papeles I'm ok noho::mbre! hay que echarle ganas y luchar por sus derechos para nuestra (.) raza los hispanos los latinos que estamos aquí en el – USA.

5. CONCLUSIONI

In questo lavoro ho illustrato come la stazione radio El Zol rivendichi la sua funzione di voce della comunità *latina*, analizzando le strategie discorsive implicite ed esplicite attraverso le quali questa identità viene costruita. Ho sostenuto che tale identità è sostanzialmente transnazionale poiché

tende a eliminare le barriere che sono presenti e sono molto sentite tra la gente di origine latinoamericana, sottolineando un tipo di unità a priori e di coesione data semplicemente dall'appartenenza al gruppo etnico. Il *latino* tipico è costruito come qualcuno che è ancora fortemente ancorato al suo paese d'origine e deve gestire la presenza di diverse lingue nella propria vita: una realtà tipica della prima generazione e di persone di classe economica bassa e non pienamente integrate nella società statunitense.

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE ADATTATE DA JEFFERSON (1984)

(.) Pausa media

↑↓ Intonazione ascendente o discendente

A:

B:

[

[Sovrapposizione di enunciati

.hh, hh Inspirazione ed espirazione

– Autointerruzione

: Allungamento del suono

() Inudibile

= Allacciamento di enunciati

parola, PAROLA Aumento di tono per enfasi, enfasi maggiore o A voce bassa

> < - < > Aumento/diminuzione della velocità di elocuzione

((*sorride*)) Rappresentazione di fenomeni extra linguistici

corsivo Codice: inglese

@ Risate

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Arbitron. 2011. *Hispanic Radio Today 2011. How America Listens to Radio*. [20/02/2012]. http://www.arbitron.com/downloads/hisp_radio_today_11.pdf.

Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- De Fina, Anna. 2006. "Group Identity, Narrative and Self Representations." In *Discourse and Identity*, edited by Anna De Fina, Deborah Schiffrin, and Michael Bamberg, 351-375. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna. 2007. "Code Switching and Ethnicity in a Community of Practice". *Language in Society* 36 (3): 371-392.
- De Fina, Anna. 2011. "Discourse and Identity". In *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, edited by Teun A. Van Dijk, 263-282. London: Sage.
- De Fina, Anna, and Kendali King. 2011. "Language Problem or Language Conflict? Narratives of Immigrant Women's Experiences in the US". *Discourse Studies* 13 (2): 163-188.
- De Fina, Anna, and Sabina Perrino. 2013. "Transnational Identities". *Applied Linguistics* (Special Issue) 34 (5).
- De Genova, Nicholas. 2005. *Working the Boundaries: Race, Space, and 'Illegality' in Mexican Chicago*. Durham: Duke University Press.
- Fairclough, Norman. 2006. *Language and Globalization*. Abington, UK: Routledge.
- Farr, Marcia. 2006. *Rancharos in Chicagocan*. Austin: University of Texas.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Guskin, Emily, and Amy Mitchell. 2011. "Hispanic Media: Faring Better than the Mainstream Media". In *The State of the New Media. An Annual Report on American Journalism*. [22/02/2012]. <http://stateofthemedial.org/2011/hispanic-media-fairing-better-than-themainstream-media/>.
- Held, David M., Anthony G. MacGrew, David Goldblatt, and Jonathan Perron. 1999. *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Polity - Stanford University Press.
- Heller, Monica. 2003. "Globalization, the New Economy and the Commodification of Language and Identity". *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 473-492.
- PBS Newshour. 2006. *The Spanish Media Organize Their Listeners to React to the Immigration Bill*. [23/02/2012]. http://www.pbs.org/newshour/bb/latin_america/jan-june06/immigration_4-11.html.
- Pew Hispanic Research Center. 2010. *Census 2010*. [08/03/2012]. <http://www.pewhispanic.org/census-2010/>.
- Portes, Alejandro. 1999. "The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Reserach Field". *Ethnic and Racial Studies* 22 (2): 217-237.
- Radio El Zol. 2010. [16/02/2012]. <http://elzolradio.radio.com/2010/02/01/el-zol-studio-cam/?replytocom=134#respond#ixzz1mfqWLz7Y>.
- Rodríguez, America. 1998. *Making Latino News: Race, Language, Class*. Paper prepared for Latin American Studies Association. [12/03/2012]. <http://lasa.international.pitt.edu/lasa98/arodriguez.pdf>.
- Rodríguez, America. 1999. *Making Latino News*. London: Sage.

- Santa Ana, Otto. 1999. "‘Like an Animal I Was Treated’: Anti-immigrant Metaphor in US Public Discourse". *Discourse & Society* 10 (2): 191-224.
- Thomas-Lester, Avis. 2010. "What It Takes. Conversations with Achievers". *Washington Post*, July 21. [06/02/2012]. http://views.washingtonpost.com/onsuccess/what-it-takes/2010/05/pedro_biaggi.html.
- US Census Bureau. *Newsroom Profile America. Facts for Features Aug. 26*. [08/05/2012]. http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff18.html.
- Vertovec, Steven. 1999. "Conceiving and Researching Transnationalism". *Ethnic and Racial Studies* 22 (2): 447-462.
- Vertovec, Steven. 2009. *Transnationalism*. London: Routledge.
- Vigouroux, Cécile. 2008. "From Africa to Africa: Globalization, Migration and Language Vitality". In *Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa*, edited by Cécile Vigouroux and Salikoko S. Mufwene, 229-254. London: Continuum Press.
- Wiltz, Teresa. 2005. "Warming Trend: El Zol Radio Latinos Mix Gains Listeners". *Washington Post*, April 30. [16/02/2012]. <http://www.edisonresearch.com/homeimg/archives/WashingtonPost4-30-05.pdf>.

Gli Autori

MAURIZIO AMBROSINI è docente di Sociologia delle Migrazioni nell'Università degli Studi di Milano, dove coordina il Corso di Laurea in Scienze sociali per la Globalizzazione. Insegna inoltre nell'Università di Nizza. È responsabile scientifico del Centro Studi Medi di Genova, dove dirige la rivista *Mondi migranti* e la Scuola estiva di Sociologia delle Migrazioni. È autore di *Sociologia delle migrazioni*, manuale adottato in parecchie università italiane. I suoi interessi riguardano i temi del lavoro e della disoccupazione, della solidarietà e delle politiche sociali, e negli anni recenti soprattutto le migrazioni e i processi di globalizzazione. Suoi articoli e saggi sono usciti in riviste e volumi in inglese, spagnolo, francese, tedesco, portoghese e cinese. Ha pubblicato ultimamente *Migrazioni irregolari e welfare invisibile. Il lavoro di cura attraverso le frontiere* (Bologna, Il Mulino, 2013); ha curato *Governare città plurali* (Milano, FrancoAngeli, 2012) e *Perdere e ritrovare il lavoro* (Bologna, Il Mulino, 2014).

NIEVES ARRIBAS, dopo aver conseguito una Laurea in Filologia romanza e un Master in Didattica dello Spagnolo, ha insegnato nelle Università di Verona, Milano, Trieste e Bergamo. Attualmente è professore associato di Lingua spagnola all'Università dell'Insubria (Corso di Laurea in Scienze della Mediazione interlinguistica e interculturale). I suoi interessi di ricerca riguardano questioni di lessicografia, fraseologia, apprendimento di L2, didattica dello spagnolo e traduzione. Ha pubblicato diversi articoli di fraseologia, lessicografia, storia della didattica dello spagnolo, terminologia, neologia, studio delle locuzioni, meccanismi cognitivi della categorizzazione linguistica. Sui problemi traduttivi nelle lingue di specialità ha pubblicato *Reflexiones sobre la traducción en textos de interiorismo*, Roma, Aracne, 2011. Ha recentemente curato il carteggio tra Jorge Guillén e Vanni Scheiwiller (*Un epistolario inedito*, con prefazione di Cesare Segre, Roma, Aracne, 2014).

SILVIA ARU, geografa, è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Cagliari. Si occupa di geografia sociale e culturale, in

particolar modo delle problematiche migratorie e identitarie (nazionali, di genere, ecc.). È redattrice della *Rivista geografica italiana* e collabora con il centro di ricerca Eúpolis (Politecnico e Università di Torino) e il LaGes (Laboratorio di Geografia sociale dell'Università di Firenze). Tra le sue pubblicazioni inerenti al tema migratorio: *Territori e lingue in diaspora. Italiani a Vancouver* (Pisa, Pacini, 2011) e, insieme ad Andrea Corsale e Marcello Tanca (a cura di), *Percorsi migratori della contemporaneità. Forme, pratiche, territori* (Cagliari, Cucc, 2013).

IRINA BAJINI è Dottore di ricerca in Iberistica, ricercatore e professore aggregato presso l'Università degli Studi di Milano. Suoi principali filoni di ricerca sono il teatro musicale iberico, gli studi afroispanoamericani, la letteratura di genere, i *television studies* e l'analisi del discorso. Traduttrice letteraria, ha insegnato e svolto attività di interpretariato e docenza a Cuba. Oltre a diversi saggi accademici, tra cui *Tutto nel mondo è burla. Melomanía y orgullo nacional en el teatro cubano de los bufos, La Isla de las mujeres. Recorridos literarios femeninos de la Independencia al Periodo Especial* e *Para una aproximación a la (r)evolución del discurso político latinoamericano desde Fidel Castro hasta Rafael Correa*, è autrice di una narrazione di carattere antropologico-testimoniale: *Il dio delle onde, del fuoco, del vento. Leggende, riti, divinità della santeria cubana*.

MILIN BONOMI, Dottore di ricerca in Linguistica, è assegnista di ricerca in Lingua e Traduzione spagnola presso il Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali dell'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca vertono sul rapporto tra lingua e immigrazione da una prospettiva sociolinguistica ed educativa, con particolare riferimento alle comunità transnazionali ispanofone. Un tema sul quale ha svolto ricerche, oltre che in Italia, in Spagna (Universidad de Alcalá de Henares) e negli Stati Uniti (City University of New York e University of Illinois at Chicago), e sul quale ha pubblicato in contesti nazionali e internazionali.

ADRIÁN N. BRAVI è nato a San Fernando (Buenos Aires). Attualmente vive a Recanati e lavora come bibliotecario presso l'Università degli Studi di Macerata. Nel 1999 ha pubblicato il suo primo romanzo in lingua spagnola *Río Sauce* (Buenos Aires Paradiso), e nel 2004 ha esordito in Italia con *Restituiscimi il capotto* (Ravenna, Fernandel). Con la casa editrice Notte-tempo di Roma ha pubblicato quattro romanzi: *La pelusa* (2007), *Sud 1982* (2008), *Il riporto* (2011) e *L'albero e la vacca* (2013), pubblicato in coedizione

con Feltrinelli, vincitore del *Premio Narrativa Bergamo 2014* e del premio *Testo in cerca di regista* legato al *David di Donatello*. Nel 2010 ha pubblicato un libro per bambini, *The Thirsty Tree* (London, Helbling Languages). Ha pubblicato inoltre diversi racconti e articoli in varie riviste e antologie. Alcuni dei suoi libri sono stati tradotti all'inglese e al francese.

MARIA VITTORIA CALVI è professore ordinario di Lingua e Traduzione spagnola presso l'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca si rivolgono principalmente alla linguistica spagnola, con particolare riguardo per i linguaggi specialistici e il rapporto fra lo spagnolo e l'italiano (*Didattica di lingue affini*, Milano, Guerini, 1995), e per gli aspetti sociolinguistici del contatto fra spagnolo e italiano nel contesto migratorio. È presidente dell'Associazione Ispanisti Italiani e direttore della rivista *Cuadernos AISPI. Estudios de lenguas y literaturas hispánicas*. Tra le sue pubblicazioni recenti, ricordiamo *Lengua y comunicación en el español del turismo* (Madrid, Arco Libros, 2006), *Las lenguas de especialidad en español* (Roma, Carocci, 2009, con Cristina Bordonaba, Giovanna Mapelli e Javier Santos), "Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación" (2010), e, nel campo della linguistica delle migrazioni, "Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale" (2010), "El español como lengua inmigrada en Italia" (2011), "Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani" (2014). È anche autrice di numerosi studi di letteratura spagnola, soprattutto sull'opera di Carmen Martín Gaité (*El libro de la fiebre*, a cura di, Madrid, Cátedra, 2007; "Un cuento autobiográfico de Carmen Martín Gaité: 'El otoño de Poughkeepsie'", 2012).

DANIELA CARPANI dal 2005 è professore associato di Lingua spagnola presso il DISPO (Dipartimento di Scienze politiche, Scuola di Scienze sociali, Università di Genova) e, dal 2007, coordinatore del CCS in Scienze politiche e dell'Amministrazione. Fra le sue linee di ricerca la didattica dello spagnolo, la politica educativa in Spagna e, più di recente, lo studio del contatto linguistico in contesti migratori con particolare attenzione alle tematiche legate all'interazione scolastica e al plurilinguismo.

ANNA DE FINA è *Professor of Italian Language and Linguistics* e coordinatrice del Programma di Lingua italiana alla Georgetown University. I suoi interessi vertono sull'analisi del discorso su e di migranti, la narrazione orale, la costruzione discorsiva dell'identità e la diversità linguistica. È autrice di numerosi articoli su questi temi pubblicati in riviste riconosciute

a livello internazionale. I suoi libri includono *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse* (Amsterdam, John Benjamins, 2003), *Analyzing Narratives* (Cambridge, Cambridge University Press, 2012, con Alexandra Georgakopoulou) e le collettanee *Dislocations, Relocations, Narratives of Migration* (Manchester, St. Jerome, 2005, con Mike Baynham), *Discourse and Identity* (Cambridge, Cambridge University Press, 2006, con Deborah Schiffrin e Michael Bamberg) e *Italiano e italiani fuori d'Italia* (Perugia, Guerra, 2003, con Franca Bizzoni).

FABRICE OLIVIER DUBOSC, psicoanalista, etnoterapeuta docente di Psicoterapia nella Scuola di specializzazione etno-sistemico-narrativa di Roma, si occupa di terapie migranti e interculturali e collabora come supervisore a progetti per richiedenti asilo. È stato consulente dell'Organizzazione Internazionale delle Migrazioni (IOM). Ha svolto attività di supervisione clinica presso le comunità di accoglienza per rifugiati coordinate dal Comune di Venezia. Attualmente collabora al Progetto "Bodies across borders oral and visual memory in Europe and beyond". È autore di *Così parlò Shebrazade. Trasgressione e conoscenza nelle Mille e una notte* (Milano, Biblioteca di Vivarium, 2003), *Dialogare nel mito. La dimensione simbolica del confronto interculturale* (a cura di, Milano, Biblioteca di Vivarium, 2004), *Il deposito del desiderio. L'Islam e il cuore del dialogo* (Bergamo, Motretti e Vitali, 2007), *Quel che resta del mondo-psiche, nuda vita e questione migrante* (Roma, Ma.Gi., 2012).

NIJMI EDRES è arabista. Attualmente impegnata presso la Scuola di Dottorato in Civiltà, Culture e Società dell'Asia e dell'Africa dell'Istituto Italiano di Studi Orientali (Università di Roma La Sapienza), segue un progetto di ricerca sulla condizione della minoranza palestinese in Israele con particolare riferimento all'applicazione del diritto islamico, alle questioni di genere (statuto personale e diritto di famiglia) e all'interazione tra diritto islamico e diritto ordinario israeliano nel quadro dei rapporti tra governo israeliano e minoranze. Tra i suoi principali interessi di ricerca, multiculturalismo e diritti delle minoranze, associazionismo islamico e movimenti islamisti in Palestina e Israele. Nel 2013 ha collaborato con l'Università degli Studi di Milano (Facoltà di Mediazione linguistica e culturale) alla realizzazione del workshop *Frammenti di lingua e identità tra Palestina e Israele*.

DINO GAVINELLI è docente di Geografia urbana e regionale, Geografia culturale e Teorie e Pratiche del Turismo sostenibile presso l'Università

degli Studi di Milano. Ha insegnato anche nelle Università di Genova, del Piemonte Orientale e di Venezia. È stato *professeur invité* a Parigi VII e Parigi X-Nanterre. Tiene lezioni in Master di I e II livello in diverse università italiane. Le sue ricerche affrontano, alle diverse scale, una pluralità di temi inerenti a: l'organizzazione regionale; il fenomeno urbano; il turismo e le aree protette in Europa e nelle Americhe; la geografia culturale. Si occupa anche di didattica della geografia e dell'uso degli strumenti disciplinari. Fa parte del Comitato scientifico di alcune riviste geografiche italiane ed estere. È condirettore della collana di geografia *Kosmos* per Mimesis Edizioni. È valutatore di progetti per conto del MIUR. Ha realizzato l'edizione critica di *Vi piace la geografia?* (di Armand Frémont; titolo originario: *Aimez-vous la géographie?*), Roma, Carocci, 2007.

ANDREA GROPPALDI insegna Lingua italiana per Stranieri presso il Corso di Laurea di Mediazione linguistica e culturale dell'Università degli Studi di Milano; si occupa della lingua nella narrativa di autori di origine straniera che scrivono in italiano e di tematiche relative alla didattica dell'italiano L2 e Ls; è formatore di docenti di Italiano a stranieri; collabora come *tutor* al Master *Promoitals*, promosso dal Centro d'Ateneo per la promozione e didattica della lingua italiana a stranieri (CALCIF). Altri interessi sono relativi alla lingua della stampa sportiva e alla commedia italiana del XVI secolo.

ANGELA MALTONI insegna da molti anni nella Scuola primaria e si occupa di intercultura e di plurilinguismo in collaborazione con la Scuola di Scienze sociali dell'Università degli Studi e il Comune di Genova. È ideatrice della Sperimentazione didattica "Insieme per un futuro più equo" alla sua seconda edizione presso la scuola di appartenenza Domenico Ferrero e referente del Progetto "Integrazione multiculturale". Dall'a.a. 2014/2015 è supervisore di tirocinio presso la Facoltà di Scienza della Formazione primaria di Genova. Ha partecipato a convegni nazionali e internazionali sul plurilinguismo. È autrice di *A scuola con tante lingue. Un'esperienza didattica in una classe multiculturale* (Parma, Junior, 2013). Collabora con la rivista *Sesamo online* (Firenze, Giunti Scuola).

SONIA POZZI è Dottore di ricerca in Sociologia e collabora con il Dipartimento di Scienze sociali e politiche dell'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca riguardano l'immigrazione, l'adolescenza, le seconde generazioni e i processi di costruzione dell'identità, le relazioni intergenerazionali (stili genitoriali, religione, lingua). Ha inoltre partecipato

a un progetto di ricerca PRIN sul tema della rappresentanza degli immigrati da parte delle associazioni sindacali. Si è occupata di coesione sociale concentrandosi sulla zona di via Padova a Milano, in collaborazione con Fieri (Forum internazionale ed europeo di ricerche sull'immigrazione) e ha collaborato a progetti regionali di integrazione linguistica (L2) e a progetti regionali e nazionali di politiche di inclusione delle popolazioni Rom e Sinti.

NATALIA RIVA ha conseguito il titolo di Laurea magistrale in Lingue e Culture per la Comunicazione e la Cooperazione internazionale presso l'Università degli Studi di Milano, specializzandosi in Lingua cinese e inglese. Dal 2012 è iscritta al corso di Dottorato di ricerca in Storia, Istituzioni e Relazioni internazionali dell'Asia e dell'Africa moderna e contemporanea presso l'Università degli Studi di Cagliari. Ha trascorso lunghi periodi in Cina, dove ha lavorato come insegnante di italiano e come traduttrice e interprete. In Italia si occupa dell'insegnamento del cinese. Attualmente le sue ricerche vertono principalmente sulla Cina contemporanea, sulla situazione linguistica all'interno della Repubblica Popolare Cinese e sulla promozione della lingua cinese come risorsa di *soft power*.

SILVIA RIVA è docente di Culture francofone e di Letteratura francese contemporanea presso l'Università degli Studi di Milano. Specialista in Letterature e Culture extra-europee di Lingua francese (si ricorda, fra le numerose pubblicazioni, il volume *Nouvelle histoire de la littérature du Congo-Kinshasa*, Paris, L'Harmattan, 2006), ha ideato e dirige, dai primi anni 2000, eventi e laboratori volti all'educazione alla visione, alla produzione e postproduzione di documentari relativi ai temi dell'immigrazione. Si ricordano, a questo proposito, la rassegna *Immagini dell'immigrazione* iniziata nell'anno 2003, le giornate di studio *Africa = immigrazione?* (2012) e il laboratorio professionalizzante "L'uso del video come strumento nella mediazione interculturale", giunto ormai alla sua sesta edizione.

MARÍA ESTER SAIZ DE LOBADO insegna Traduzione giuridica ed economica, Lingue straniere (inglese, italiano e spagnolo) e Comunicazione interculturale presso il Dipartimento de Medios, Lenguas y Sociedad digital della Universidad Europea de Madrid. Tra i suoi ambiti di ricerca, la traduzione, l'insegnamento delle lingue (TESOL) e la sociolinguistica cognitiva.

ALESSANDRO SANTINI ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca presso l'Università di Trieste con una Tesi sui rapporti transfrontalieri fra Italia

e Svizzera. Ha pubblicato numerosi articoli su riviste nazionali e internazionali sui temi dell'immigrazione, dei paesaggi etnici, della nuova imprenditorialità straniera, del turismo e dello sviluppo locale. È stato a più riprese assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università del Piemonte Orientale, dove ha anche insegnato Geografia umana. Dal 2011 insegna Geografia generale e turistica nelle Scuole secondarie di secondo grado.

MARCELLO TANCA è ricercatore di Geografia presso il Dipartimento di Storia, Beni culturali e Territorio dell'Università degli Studi di Cagliari. Insegna Geografia regionale presso i Corsi di Laurea magistrale della Facoltà di Studi umanistici di Cagliari. La sua attività di ricerca è incentrata sul ruolo della geografia all'interno delle dinamiche culturali della modernità, sulla funzione del paesaggio come indicatore di un rapporto positivo e attivo tra il territorio e i suoi abitanti e sulle dinamiche migratorie a Cagliari. È autore di *Geografia e filosofia. Materiali di lavoro* (Milano, FrancoAngeli, 2012); insieme a Silvia Aru, Fabio Parascandolo e Luca Vargiu, ha curato il numero monografico della *Rivista geografica italiana* dedicato a *Paesaggio e democrazia* (4, dicembre 2013).



LINGUE CULTURE MEDIAZIONI
LANGUAGES CULTURES MEDIATION

<http://www.ledonline.it/LCM-Journal>

La Collana / The Series

DIRETTORE RESPONSABILE / EDITOR

Giuliana Garzone

Lingue migranti e nuovi paesaggi • A cura di Maria Vittoria Calvi, Irina Bajini
e Milin Bonomi

Giuliana Garzone • *Le traduzioni come fuzzy set. Percorsi teorici e applicativi*

In preparazione:

*El cuerpo y sus economías en la cultura y la historia de mujeres de la América Latina,
el Caribe y otras latitudes* • Edición de Irina Bajini y Luisa Campuzano

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, di alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati on line.