

S O M M A R I O

La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale

a cura di MASSIMO VEDOVELLI

- 419 – Introduzione: lingue e migrazioni, *Massimo Vedovelli*
- 447 – Panorami linguistici superdiversi e migrazioni, *Carla Bagna*
- 461 – La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche, *Andrea Villarini*
- 480 – Diritti educativi e diritti linguistici dell'emigrazione, *Francesco De Renzo*
- 495 – L'aula ideale per la formazione linguistica ai migranti nel mondo globale, *Simone Casini, Raymond Siebetchu*
- 507 – L'emigrazione italiana attraverso la lente della scuola: i ricordi di migranti italiani in Inghilterra e nei rientrati nelle aree dell'esodo, *Margherita Di Salvo*
- 522 – Note sulla diaspora pugliese nell'Otto e Novecento: il caso di Molfetta, *Desmond O'Connor, Daniela Cosmini-Rose*
- 533 – Emergence d'une communauté dispersée. Les mineurs ombriens au Kansas durant la *Grande Emigrazione*, *Thierry Rinaldetti*

551 – Tradition and identity: an ethnographic case study of seven
Calabrian families living in Adelaide, South Australia,
Simone Marino, Giancarlo Chiro

561 – *Recensioni*

571 – *Segnalazioni*

Introduzione: lingue e migrazioni

Questo numero di *Studi Emigrazione* è dedicato all'analisi dei processi di migrazione entro il mondo globale secondo una prospettiva linguistica, con una specifica attenzione alla situazione italiana, della quale sono prese in esame le questioni di immigrazione straniera. Soffermandosi su tale tema la rivista continua la sua linea di dialogo interdisciplinare su un ambito la cui complessità e rilevanza impongono di necessità un confronto fra differenti approcci di ricerca.

Il legame fra lingua e processi migratori è talmente forte che lo si può considerare a buon diritto costitutivo della materia. Si può affermare che diverse prospettive di analisi entro la linguistica moderna hanno fatto dei movimenti migratori un elettivo oggetto di indagine scientifica indotte sostanzialmente da un duplice interesse: da un lato, i movimenti migratori sono stati visti come esemplari dei processi di contatto linguistico – tema, questo, di specifico interesse della sociolinguistica, ma anche di ogni altro approccio alla vita effettiva delle lingue nei suoi utenti – e dall'altro come contesti dove esaminare i modi di sviluppo della competenza linguistica negli individui quando si rapportano con nuovi idiomi.

Così, il legame fra la lingua, le lingue, i processi migratori è stato analizzato come oggetto in sé degno di essere ricostruito nei suoi processi, nelle sue specifiche modalità di esistenza per la sua intrinseca rilevanza, ma è stato anche usato strumentalmente come banco di prova di teorie generali sulla lingua, saggiate al confronto con processi “estremi” quali quelli del contatto fra idiomi in contesti marcati socialmente e culturalmente.

Infine, l'interesse delle ricerche linguistiche ha avuto anche una caratterizzazione applicativa, soprattutto in vista dell'elaborazione di modelli di tipo linguistico-educativo, tali da rendere possibile elaborare modelli di intervento sui processi di contatto interlinguistico nei quali il migrante è coinvolto, e quindi poterli dirigere, orientare verso l'obiettivo di un efficace consolidamento delle competenze linguistiche,

altrimenti lasciate alle pressioni di una relazionalità sociale diseguale, connotata appunto dai caratteri “estremi” dei contesti socioculturali.

Anche le istanze politiche hanno fatto di tale materia un importante oggetto di azione: considerando solo la dimensione europea, il rapporto fra lingua e migrazione è stato messo al centro di una serie di progetti sin dai primi momenti della vita delle istituzioni comunitarie. I grandi progetti di sviluppo delle lingue entro la nuova entità sovranazionale, centrati tutti sulla dimensione linguistica come condizione di possibilità della nuova cittadinanza europea, si sono confrontati con le questioni migratorie, innanzitutto con quelle poste dagli adulti e dai loro figli provenienti soprattutto dai Paesi dell'Europa meridionale da dopo la Seconda Guerra Mondiale fino agli anni Settanta-Ottanta del Novecento. Tale tema è stato ripreso più di recente sotto la spinta dei movimenti di popolazioni indotta dal mondo globale, portando, tra gli altri documenti e direttive, al *Libro Verde* del 2008 su mobilità e migrazioni¹. Proprio tale lavoro ha prodotto importanti pareri che di fatto hanno superato quello che costituiva fino ad allora il punto di riferimento per le azioni dei diversi Stati sul rapporto fra lingua e migrazione, ovvero la Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.

Tra i pareri espressi a livello istituzionale ci sembra di particolare incisività quello del Comitato Economico e Sociale Europeo, relatore Mário Soares: nel 2009 la Direttiva 77/486 è «*storicamente e politicamente obsoleta e non risponde alle esigenze attuali di integrazione*»; la Direttiva è importante, certo, ma non più adeguata a mettere l'Europa in grado di sostenere le nuove sfide migratorie². Di quali sfide si tratta?

Si tratta delle sfide del mondo globale, che ha messo in movimento come forse mai nella storia del genere umano masse di popolazione partite dai propri luoghi di origine per andare là dove si pensa esista lavoro, e perciò la possibilità di una vita migliore, o che hanno fuggito guerre e persecuzioni. Insieme a tali masse, il mondo globale, grazie alla potenza dei mezzi di trasporto e di comunicazione, ha spostato e fatto incontrare come non mai altre genti, per motivi legati agli affari, al turismo, alle scelte personali. Ne è conseguito che mai come prima d'oggi insieme alle persone le lingue si siano incontrate e scambiate suoni, parole, segni grafici, sensi e significati.

¹ Commissione delle Comunità Europee, *LIBRO VERDE - Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Bruxelles 2008.

² Comitato economico e sociale europeo, *Parere in merito al libro verde - Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, COM (2008) 423 def., Bruxelles 2009.

Il mondo globale e post-globale, della illimitata mobilità delle merci e delle persone, è perciò anche il mondo dell'illimitato contatto e miscuglio delle forme simboliche, dei linguaggi e delle lingue che danno forma al modo di essere, alle identità, alle forme di vita delle persone e dei loro prodotti: forme di vita che sono le culture, le identità, che si vedono rimesse globalmente in gioco dalle nuove forme dei contatti fra le persone.

È difficile separare, allora, nell'analisi dei processi migratori nella nostra era, la prospettiva propriamente linguistica – quella delle lingue in contatto, delle modalità e delle forme che assume il contatto fra gli idiomi negli individui e nelle comunità – da quella più generalmente semiotica, che riguarda in maniera fondativa i processi di costituzione e negoziazione del senso entro il complessivo universo dei linguaggi, dei codici al fine di costruire la relazione sociale.

I contributi proposti in questo numero di *Studi Emigrazione* non appaiono esenti da tale contaminazione, pur volendosi concentrare solo sulla materia propriamente linguistica, quella riguardante il contatto fra le lingue storico-naturali entro le quali i migranti strutturano i propri spazi di vita.

Nel proporre i contributi di questo numero della rivista alle riflessioni sul rapporto fra lingua e migrazioni ci muove la consapevolezza di una duplice situazione: da un lato, un nuovo interesse degli studi linguistici verso tale materia; dall'altro, il cambiamento delle caratteristiche che l'oggetto ha nell'attuale situazione planetaria delle migrazioni e perciò anche in Italia.

La ripresa degli interessi di ricerca verso la dimensione linguistica delle migrazioni va di pari passo, a nostro avviso, con la ripresa della migrazione verso l'estero da parte degli italiani, spinti dalla generale crisi economico-produttiva e dall'ancor più generale degrado degli assetti civili e sociali del Paese. Di tale rinnovato interesse è testimonianza, ad esempio, la *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, che, come lavoro generale di ricognizione e di bilancio, si colloca entro una ininterrotta linea di ricerca che da sempre vede impegnati i linguisti nello studio delle evoluzioni degli assetti idiomatici delle comunità italiane all'estero³. Tra i *glob-migrants*, per ricorrere al termine anche usato da Maddalena Tirabassi, rientrano i giovani italiani che stanno rialimentando il flusso di emigrazione verso l'estero e che di fatto portano nei Paesi di arrivo i nuovi assetti linguistici nazionali di cui sono stati protagonisti, immettendo in tal modo una testimonianza di vivi usi linguistici entro il più generale processo di presenza dell'italiano nel mercato globale delle lingue, sia che i *glob-migrants* italiani in-

³ Massimo Vedovelli, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma 2011.

tendano sia che non intendano rapportarsi alle comunità emigrate di origine italiana tradizionalmente presenti nei vari Paesi⁴.

I fatti, dunque, alimentano con nuova linfa l'interesse della ricerca scientifica di linguistica verso la materia, anche se l'analisi non sembra svilupparsi entro un unico e coerente ambito disciplinare. Di volta in volta, infatti, la linguistica teorica, la sociolinguistica, la dialettologia, le analisi glottospaziali, la linguistica acquisizionale, la linguistica educativa, la linguistica del contatto si sono rivolti alla materia cogliendone l'uno o l'altro aspetto, non sempre entro un chiaro progetto di disamina sistematica dell'intero campo di analisi.

Menzioniamo, a questo proposito, il caso della sociolinguistica, che nei decenni passati ha avuto un peso notevole fra le scienze del linguaggio: uno degli oggetti ai quali venivano applicate teorie e metodologie ascrivibili alla categoria degli studi sociolinguistici era appunto rappresentato dal rapporto lingua – migrazione. I cambiamenti intervenuti nei paradigmi epistemologici delle scienze del linguaggio hanno successivamente ridimensionato alcune prospettive di studio, soprattutto quelle che si collocavano entro quadri concettuali macrosociolinguistici di tipo correlativistico, sostanzialmente tesi a reperire le correlazioni quantitativamente fondate fra variabili sociali e tratti linguistici. Nel tempo tali approcci sono stati sostituiti da altri più attenti teoreticamente alla non diretta correlazione fra le due dimensioni o più impegnati nell'analisi microsociolinguistica di singoli fatti o in quella etnolinguistica delle dinamiche comunitarie, o, infine, nella ricostruzione acquisizionale delle fasi di apprendimento delle lingue da parte di migranti. La grande evidenza macrosociale del rapporto fra lingua e processo migratorio sembra, perciò, essere oggetto di una dialettica fra approcci di studio diversi, che possono arrivare a teorizzare l'esistenza di una linguistica migratoria (come ha fatto Th. Krefeld nel 2004) o almeno a collocare nella sua rilevanza il fenomeno linguistico-migratorio entro più generali dinamiche sociali e linguistiche⁵. Di tale ripresa di

⁴ Maddalena Tirabassi ha proposto di sintetizzare e di applicarla agli italiani, l'espressione *global migrants* che si sta diffondendo per indicare i professionisti che vanno a collocare le proprie competenze in altri Paesi (comunicazione in occasione del Convegno organizzato presso l'Università di Cassino da The Edinburgh Gadda Prize il 6 maggio 2013 sul tema *No-Where-Next / War-Diaspora- Origin. Convergence ed esplorazioni di metodo intorno all'emigrazione italiana*). Sul concetto di "mercato globale delle lingue" v. Louis-Jean Calvet, *Le marché aux langues*, Plon, Paris 2002, e Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni, Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma 2002.

⁵ Gaetano Berruto, Joseph M. Brincat, Sandro Caruana e Cecilia Andorno, a cura di, *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Atti dell'VIII Convegno AItLA (Malta 2008), Guerra Edizioni, Perugia 2009.

interesse sociolinguistico è testimonianza il presente numero di *Studi Emigrazione*, ma anche altre opere si stanno conducendo in contemporanea in tale prospettiva: pensiamo al volume di *Academic Exchange Quarterly*, la cui uscita è prevista per l'inverno del 2013, e che presenta contributi intorno a un universo di tematiche che viene così descritto:

*Population movements across the world have resulted in cultural and linguistic contact, a situation that creates new opportunities to study the relationship between language, society, and education. This issue seeks to contribute to the understanding of the role of language in society and education: teaching to heritage speakers; maintaining bilinguality; cultural and linguistic issues related to migration; bilingualism, language policies, and language planning; migration and hybridism in language; language and education; pragmatics in the classroom; language and dialect contact; discourse analysis; language ideologies; translation as cultural mediation*⁶.

Si tratta certo di un ventaglio ampio di settori di studio, il cui nucleo può essere ricondotto al territorio delle "classiche" tematiche delle ricerche sociolinguistiche, ma che propongono aperture verso un ventaglio ampio di prospettive e campi di indagine. Ci sembra che ciò accada in seguito ai cambiamenti profondi che nel mondo globale stanno avvenendo nel rimescolamento dei contatti fra genti e idiomi, e che investono anche l'Italia: processi che accendono studi non solo centrati sulle modalità di acquisizione dell'italiano da parte degli immigrati stranieri, come avvenuto nella prima fase degli studi linguistici sulla materia, ma che si aprono alla descrizione e interpretazione teoretica, nonché alla valutazione degli impatti sui sistemi scolastici prodotti dalle lingue di cui i migranti sono portatori. A queste prospettive si aggiungono le analisi sugli "effetti di ritorno" sulle lingue di origine derivanti dal contatto con lo spazio linguistico italiano⁷. Si tratta di linee di indagine che si inscrivono sul solco aperto ormai da anni grazie ai lavori del pionieristico Centro di eccellenza della ricerca istituito dal MIUR all'inizio del millennio presso l'Università per Stranieri di Siena per realizzare un *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*.

Come vedremo più oltre, è in questo contesto che per la prima volta in Italia sono maturati e sono stati diffusi concetti quali "lingua immi-

⁶ Il volume è a cura di Bruna Di Sabato e Emilia Di Martino, dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli.

⁷ Ricordiamo come esempio i lavori di laurea e dottorali di Laurentiu A. Cohal, svolti a Roma e Pavia, sull'interlingua degli immigrati rumeni a Roma e sulle conseguenze del contatto che sembrano riguardare le strutture del rumeno.

grata” (distinta dalla lingua di origine del migrante)⁸, o le indagini sulla mappatura delle lingue immigrate nei territori locali e nei sistemi scolastici⁹, nonché il riferimento alla nozione di “panorama linguistico” per collocare le dinamiche linguistiche dell’immigrazione straniera¹⁰, fino alla sua applicazione nel caso della presenza dell’italiano nel mondo¹¹. Sempre entro i lavori del Centro di eccellenza trova la prima applicazione in Italia il concetto di “superdiversità”, proposto da Vertovec, cui in questa sede si fa ripetutamente riferimento¹².

La linguistica delle migrazioni al banco di prova dei contatti nel mondo globale

I contributi presenti in questo numero di *Studi Emigrazione* si concentrano sugli effetti linguistici che i nuovi processi globali di contatto hanno sulla situazione italiana. Processo iniziato in maniera consistente negli anni Settanta, l’immigrazione straniera è ormai diventata un elemento strutturale dei nostri assetti sociali. I più di cinque milioni di immigrati mostrati dall’ultimo annuale *Dossier Caritas*, con i più

⁸ Carla Bagna, Sabrina Machetti e Massimo Vedovelli, «Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?», in Ada Valentini, Piera Molinelli, Pier Luigi Cuzzolin e Giuliano Bernini, a cura di, *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma 2003, pp. 201-222.

⁹ Carla Bagna, Monica Barni e Raymond Siebetchu, *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Collana del Centro di eccellenza della ricerca Osservatorio linguistico permanente dell’italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia dell’Università per Stranieri di Siena, n. 1, Guerra, Perugia 2004; Monica Barni e Guus Extra, a cura di, *Mapping linguistic diversity in multicultural context*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York 2008.

¹⁰ Carla Bagna, Monica Barni e Massimo Vedovelli, «Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma», *SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n.s., XXXVI, 2, 2007, pp. 333-364.

¹¹ Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma 2002; Monica Barni e Massimo Vedovelli, «Linguistic Landscapes and Language Policies», in Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens e Carla Bagna, a cura di, *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012, pp. 27-38.

¹² Monica Barni e Massimo Vedovelli, «L’Italia plurilingue fra contatto e superdiversità», in Massimo Palermo, a cura di, *Percorsi e strategie di apprendimento dell’italiano lingua seconda: sondaggi sull’ADIL 2*, Collana del Centro di eccellenza della ricerca Osservatorio linguistico permanente dell’italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia dell’Università per Stranieri di Siena, n. 5, Guerra, Perugia 2009, pp. 29-47; Idd., «Contesti di “superdiversità” linguistica: una sfida per la politica linguistica italiana», in Cristina Bosio, a cura di, *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università-Mondadori Education, Firenze-Milano 2011, pp. 182-191.

di ottocentomila giovanissimi presenti nelle aule scolastiche, lo testimoniano almeno sul piano demografico. Su quello linguistico, tale cifra pone la ricerca scientifica di fronte a due evidenze: che cinque milioni è più del doppio dei cittadini italiani appartenenti a una minoranza linguistica di antico insediamento, i cui idiomi sono tutelati dalla Costituzione e dalle norme conseguenti (arrivate comunque con decenni di ritardo e con non secondarie esclusioni); che non è più possibile limitare le analisi al solo tema “apprendimento – insegnamento dell’italiano” a fronte della presenza di decine di lingue entro lo spazio linguistico italiano, con una dimensione quantitativa degli utenti, con una capacità di radicamento e una sistematicità di usi che mai si erano prima manifestati nella Penisola.

Da questa constatazione deriva un cambiamento di scenario per chi si occupa di seguire e ricostruire le dinamiche linguistiche italiane. Le lingue immigrate sono una realtà che ristrutturava profondamente gli assetti dello spazio linguistico italiano, accentuandone il tradizionale carattere plurilinguistico, ma in termini, forme e soggetti nuovi.

La nascita di una lingua di uso quotidiano comune, l’italiano parlato, è stata considerata una vera e propria rivoluzione linguistica, che ha fatto incontrare l’assoluta stragrande maggioranza degli italiani in un idioma condiviso, una lingua parlata che mai si era avuta nella Penisola dalla fine della latinità. I tradizionali assetti plurilingui, che sono stati concretizzati dal demauriano “spazio linguistico italiano” (articolabile nelle tre dimensioni date dall’asse dell’italiano e delle sue varietà, da quello dei dialetti e delle rispettive varietà, e infine da quello delle lingue dei gruppi di minoranza di antico insediamento) si vedono oggi ulteriormente confermati in nuove forme, a dispetto di coloro che dei fenomeni che hanno caratterizzato l’Italia linguistica unita hanno voluto solo vedere la finalizzazione monolingvistica avente come esito la scomparsa dei dialetti e la diffusione di una unica, omogenea lingua nazionale. Ciò non solo non è avvenuto – e la vitalità anche letteraria dei dialetti ne è una prova – ma semmai i sommovimenti sociali planetari, che hanno indotto le migrazioni globali che hanno preso anche l’Italia come punto di arrivo, hanno reimmesso entro il nostro spazio linguistico una dimensione di plurilinguismo: si tratta del *neoplurilinguismo* delle lingue immigrate.

Di conseguenza, a nostro avviso, gli anni attuali saranno ricordati nella storia linguistica d’Italia non solo per la nascita di un idioma effettivamente condiviso negli usi, ma anche per il radicamento delle lingue degli immigrati stranieri nel generale tessuto linguistico nazionale e delle comunità locali, venendo a costituire un “quarto asse” di uno spazio linguistico che si credeva ormai stabilizzato e che invece si è mostrato permeabile ai sommovimenti globali e ai loro effetti linguistici.

La bibliografia comincia a essere consistente sulla realtà del neoplurilinguismo, sulla sua ampiezza, sulle sue plurime forme, che hanno come conseguenza certo una debolezza intrinseca delle molte lingue immigrate di fronte dell'italiano, ma che comunque costituiscono una plurima realtà idiomatica trasversale a ogni dimensione dei nostri assetti linguistici nazionali. Il recente convegno dell'Accademia della Crusca sul ruolo linguistico delle città, in onore dei cinquanta anni della *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio De Mauro¹³, svoltosi nella storica sede della Villa di Castello il 18 e 19 aprile 2013, ha testimoniato che il concetto di "lingua immigrata", novità nel 2003, e gli effetti della presenza delle lingue immigrate costituiscono oggi una ineludibile realtà da analizzare e un elemento ugualmente ineludibile di un possibile modello di analisi del neoplurilinguismo italiano¹⁴.

Neoplurilinguismo, ovvero tendenza che si innesta su un carattere storico della nostra identità, quella pluralità di punti di riferimento idiomatici entro i quali ogni persona ha costruito la propria identità espressiva e comunicativa, anche i nostri emigrati nel mondo, in una dialettica fra punti di riferimento, modelli normativi, usi collettivi plurimi, distinti, non infrequentemente in contraddizione. Il tutto entro una condizione di mancanza di una reale politica linguistica, cioè di un vero progetto di sviluppo della identità linguistica della società elaborato da un ceto autenticamente dirigente proprio in quanto capace di cogliere i punti critici della società anche in tale ambito e di definire obiettivi per la loro soluzione.

Si ha oggi a che fare con un neoplurilinguismo che si innesta su una situazione di vorticoso incontro di idiomi, di rapidi cambiamenti, di tradizionali carenze strutturali a livello scolastico, culturale, di politica linguistica. Quali effetti ne deriveranno; quali assetti linguistici prenderanno le future generazioni di discendenti degli attuali immigrati stranieri; quali linee potranno/dovranno prendere le politiche scolastiche sulle lingue; come il sistema produttivo italiano – anch'esso, come il complessivo corpo sociale, caratterizzato dal tradizionale deficit di competenze nelle lingue straniere – come, dunque, il nostro sistema produttivo potrà/saprà avvantaggiarsi dalla presenza spontanea al suo interno di lavoratori con molte lingue appartenenti a potenziali aree di mercato: ebbene, la risposta a tali quesiti costituisce un campo di ricerca anche per le scienze linguistiche in Italia.

Una seconda rivoluzione, dopo quella che ha fatto nascere l'italiano parlato unitario, si sta svolgendo nei nostri tempi entro la nostra socie-

¹³ Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963.

¹⁴ Ne è testimonianza anche il recente Sandro Caruana, Liliana Coposescu e Stefania Scaglione, a cura di, *Migration, Multilingualism and Schooling in Southern Europe*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2013.

tà, ne siamo attori protagonisti con le nostre scelte individuali, collettive, istituzionali nei confronti delle lingue degli altri: lingue che oggi sono presenti nella nostra vita quotidiana, negli autobus e per strada, nei posti di lavoro, nelle insegne e nei manifesti pubblicitari, nelle corsie degli ospedali e negli uffici, nelle voci dei bambini che sono nelle classi e giocano insieme. Con questa rivoluzione linguistica in atto vorremmo confrontarci proprio collocando le nostre proposte sui due piani lungo i quali la ricerca scientifica di linguistica si è mossa guardando ai contesti migratori: quello dei modelli teoretici generali e quello delle realtà degli usi. Così, i contributi presenti in questo numero di *Studi Emigrazione* sono testimonianza di un dialogo tra diversi modelli e oggetti di studio che oggi emergono entro l'analisi del rapporto fra le lingue e i contesti migratori del mondo globale.

Mondo globale, superdiversità, supercontatto

Tradizionalmente, la materia dei contatti fra idiomi è stata appannaggio di prospettive dialettologiche e di indagini che hanno pertinentizzato la dimensione dello spazio geografico¹⁵; la linguistica acquisizionale, intesa in una prospettiva più ampia di quella che si riconosce formalmente in tale ramo delle scienze linguistiche, analizza il contatto entro il locutore individuale nei termini dei processi e dei modi di conquista di una nuova lingua, diversa da quella materna. È il caso dell'acquisizione della lingua del paese di arrivo da parte del migrante, processo che avviene per lo più nella spontaneità dei rapporti sociali quotidiani, fuori dei contesti formativi di apprendimento. Lo studio delle lingue pidgin e dei creoli costituisce un ambito ancora produttivo per l'analisi dei frutti collettivi dei contatti interlinguistici, e ha ancora la capacità di applicarsi ai contesti migratori.

Anche in Italia le ricerche si sono mosse lungo queste due linee. Per la prima ricordiamo i saggi di mappatura geolinguistica delle lingue

¹⁵ Come esempio di recenti indagini che continuano questa linea cfr. Thomas Krefeld, a cura di, *Modellando lo spazio in prospettiva linguistica*, Peter Lang, Frankfurt 2006; Thomas Krefeld, «Baviera di Chicago? — Repertori, reti e spazio urbano», in Nicola De Blasi e Carla Marcato, a cura di, *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli 2006, pp. 223-243 per le sue applicazioni alle tematiche migratorie, e Id., «La modellazione dello spazio comunicativo al di qua e al di là del territorio nazionale», in Berruto, Brincat, Caruana e Andorno, a cura di, *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori*, pp. 33-44, così come Id., *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Narr, Tübingen 2004. Per un più vasto ambito di fenomeni, guardando alle modellizzazioni teoriche, ricordiamo che l'opera fondativa della linguistica moderna — il *Corso di Linguistica Generale* di F. de Saussure — colloca i processi di contatto entro la dialettica fra spirito di campanile e forza di interscambio.

immigrate realizzati presso il già menzionato Centro di Eccellenza della Ricerca. La mappatura delle lingue immigrate nella provincia di Siena realizzata da C. Bagna, M. Barni e Raymond Siebetcheu¹⁶ è il primo lavoro di mappatura che sostituisce i dialetti con le lingue immigrate, e le testimonianze di uso linguistico con le dichiarazioni di appartenenza linguistica, riprendendo analoghe analisi del neoplurilinguismo migratorio quali quelle di J. Baker e Ph. Eversley¹⁷, di J. Baker e J. Kim¹⁸, continuate da Eversley, Mehmedbegoviæ, Sanderson *et alii*¹⁹. Il modello delle mappature geolinguistiche mirante a descrivere le macroforme territoriali del contatto fra idiomi nei contesti a forte presenza di immigrati stranieri in Italia è stato successivamente applicato a altre località, dimostrandosi uno strumento utilizzabile non solo a fini di pura conoscenza scientifica, ma anche applicativi, a sostegno di azioni di programmazione educativa o dello sviluppo culturale territoriale.

Per quanto riguarda, invece, il secondo grande asse delle ricerche linguistiche, quello che vede nei processi migratori un contesto elettivo per saggiare alcuni modelli teoretici, ci sembra che si stia diffondendo la consapevolezza che i modelli finora usati per analizzare il contatto interlinguistico necessitano di un adattamento alle specifiche caratteristiche del mondo globale. Così, Vertovec caratterizza i contesti di contatto migratorio del mondo globale come contesti caratterizzati da superdiversità, ovvero da tratti sociali, demografici, culturali che creano un sovrappiù di dinamiche rispetto ai contesti migratori di epoche precedenti e rispetto ai contesti di contatto fra persone non caratterizzati da mobilità migratoria²⁰.

Barni e Vedovelli riprendono il concetto di superdiversità proponendo di applicarlo allo studio dei contatti linguistici nei contesti migratori superdiversi del mondo globale²¹: ma questo mondo del contat-

¹⁶ Bagna, Barni e Siebetcheu, *Toscane favelle*.

¹⁷ Philip Baker e John Eversley, *Multilingual Capital. The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social, and Educational Policies*, Battlebridge, London 2000.

¹⁸ Philip Baker e Jeehoon Kim, *Global London. Where to find almost everything ethnic and cultural in the multilingual capital*, Battlebridge, London 2003.

¹⁹ John Eversley, Dina Mehmedbegovic, Antony Sanderson *et alii*, *Language Capital: Mapping the languages of London's schoolchildren*, CILT National Centre for Languages, London 2010.

²⁰ Steven Vertovec, *The emergence of super-diversity in Britain*, Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper n. 25, University of Oxford, Oxford 2006; Id., «Super-diversity and its implications», *Ethnic and Racial Studies*, XXX, 6, 2007, pp. 1024-1054; Id., «Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity», *International Social Sciences Journal*, 199, 2010, pp. 83-95.

²¹ Barni e Vedovelli, «Linguistic Landscapes and Language Policies».

to globale, o questo mondo post-globale, dove tutti sono potenzialmente coinvolti in contatti con altre identità come mai prima può limitare l'evocativo concetto di un superiore livello di diversità ai soli contesti che vedono la presenza di immigrati? Dei "classici" immigrati? O la superdiversità, in realtà, investe tutto il mondo, sia nei casi di effettivo contatto di gruppi in contesti dove la numerosità demografica dei singoli e dei gruppi, e la diversità/distanza tipologica delle lingue creano nuove realtà geolinguistiche (aree multietniche), sia che il contatto avvenga tramite la potenzialità delle reti virtuali, delle comunicazioni di massa.

Che le situazioni dei quartieri e delle città multietniche siano per l'Italia un fatto quantitativamente e qualitativamente nuovo è un dato di fatto, né tali realtà possono essere schiacciate su quelle tradizionalmente luogo di diversità quali, ad esempio, le grandi città – Roma in testa – o le città portuali. Il concetto di superdiversità può alimentare, allora, una riflessione sulla necessità di delineare modelli teorici di analisi del contatto fra idiomi nelle specifiche condizioni della mobilità nel mondo globale, ma ancor più può rappresentare un punto di riferimento in vista dell'elaborazione di modelli di politica linguistica, cioè di una dimensione capace di far superare il deficit strutturale che sulle lingue caratterizza il nostro Paese.

Panorami urbani del contatto

I modelli teorici, siano essi di teoria linguistica, o di sociolinguistica, o di politica linguistica, quali quelli che possono essere elaborati intorno alla nozione di superdiversità, si confrontano necessariamente con le realtà fattuali; anzi, proprio queste assumono specifiche identità alla luce dei tratti concettuali dei modelli che fondano una prospettiva che determina la materia informe e caotica dei "dati", rendendoli effettivi oggetti di studio.

Così come avviene nelle città del mondo globale, dove i movimenti migratori portano come mai prima in contatto masse di persone e gruppi che in precedenza avevano avuto rare occasioni di tanto sistematico incontro, anche nelle città italiane il neoplurilinguismo e i contesti sociolinguistici superdiversi assumono configurazioni fattuali che diventano oggetto di analisi linguistica. Il dato stesso della ricerca linguistica viene a prendere una nuova identità: ciò che per la tradizionale inchiesta etno- o sociolinguistica era e continua a essere la testimonianza di un soggetto – di un locutore, migrante – viene integrato da un altro tipo di dati che si colloca su una dimensione che integra e supera il confine del soggetto individuale, ma che comunque non si situa entro il territorio della socialità descritta nei termini delle correlazioni sociolinguistiche deterministiche. Ci riferiamo ai panorami linguistici dei

contesti urbani superdiversi, cioè dei contesti urbani a forte connotazione migratoria, multietnica e multilingue.

Diverse prospettive di ricerca teoretica di linguistica vedono nell'uso linguistico il fondamento della semiosi: l'uso individuale, l'uso collettivo entro il quale assume senso l'agire individuale del locutore. Gli usi collettivi sono quelli in cui il senso, tramite i messaggi, è lanciato nel circuito sociale della sua negoziazione, non solo a trasmettere contenuti informativi, ma a sviluppare una serie di funzioni che sostengono il processo di ridefinizione dell'identità e di sua ricostruzione nei nuovi contesti: segnare i confini dei territori identitari, confermare forme di vita, proporre moduli di lettura e costruzione del reale sociale e materiale, segnalare la presenza, segnalare l'esistenza di persone e gruppi. In questa prospettiva i panorami linguistici urbani sembrano costituire il contesto elettivo per lo studio dei panorami urbani del contatto, dei modi e dei luoghi dove la superdiversità demografica e sociale produce cambiamenti strutturali delle culture, delle forme di vita, delle identità²².

L'Italia è presente in questa dinamica che investe il mondo globale: è presente sia con la sua lingua nei panorami linguistici mondiali, sia con le lingue degli altri che si propongono e si incontrano con gli spazi linguistici autoctoni. L'analisi di tali realtà produce un nuovo modo di leggere i rapporti sociali, gli spazi di vita, le condizioni che portano a definire nei migranti i processi di fedeltà all'idioma di origine, di suo mantenimento o perdita attraverso le generazioni: si tratta di una prospettiva in cui in una società la prospettiva "babelica", che vede nella diversità degli idiomi, nelle lingue degli altri i fattori portatori di criticità in quanto produttori di conflitto derivante dai rischi di non comprensione, viene sostituita da una "pentecostale" che considera la pluralità degli idiomi una grazia, un valore, ovvero i molteplici, aperti modi per costruire il senso nel dialogo, nella relazione con l'altro tesa al superamento del conflitto.

Che la configurazione dei panorami linguistici urbani sia sentita nella società, più o meno coscientemente, un luogo elettivo della negoziazione della cittadinanza e dei suoi modelli è segnalato almeno da un fatto istituzionale: che diverse amministrazioni locali abbiano, con ordinanze, vietate le insegne dei negozi scritte nelle lingue straniere; non nell'inglese dominante il mondo globale, ma proprio nelle lingue immigrate, negli idiomi soggetti del supercontatto entro la mobilità globale.

²² La bibliografia sui panorami linguistici urbani si è molto ampliata negli ultimi anni, comprendendo ricerche collocate in prospettive sociolinguistiche, etnolinguistiche, linguistico-educative, politico-linguistiche: per una recente ricognizione sullo stato della materia cfr. Hélot, Barni, Jannsens e Bagna, a cura di, *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*.

Condizioni per lo sviluppo della superdiversità linguistica nella società italiana: assetti demografici del mercato del lavoro

Nel momento in cui si guarda al supercontatto linguistico, non riteniamo possibile soffermarsi esclusivamente sulla considerazione dei tratti strutturali coinvolti nel processo e sugli esiti dello stesso, ma riteniamo necessario individuare le condizioni di tipo sociale che possono spingere a far considerare una determinata configurazione di usi linguistici secondo la prospettiva del supercontatto. Non intendiamo dire con ciò che la nostra analisi si collochi entro un paradigma macrosociolinguistico che trovi nel meccanismo sociale la giustificazione al processo linguistico. Semmai, propendiamo per una messa in parallelo della descrizione e presentazione dei fenomeni di ordine sociale e di quelli di natura linguistica, nell'intento di attirare l'attenzione sui quadri generali dell'evoluzione sociale o su connotazioni possibili dei fenomeni linguistici visti in rapporto a quelli sociali.

A nostro parere, sono due gli ordini di condizioni che influenzano la possibilità di analizzare la materia in termini di supercontatto linguistico: una è di tipo demografico-linguistico, l'altra è relativa ai processi di tipo fondativo della condizione sociale del migrante.

La condizione demografica riguarda una questione già menzionata, ovvero se gli immigrati stranieri in Italia abbiano una consistenza quantitativa tale da poter influenzare gli assetti della società italiana anche a livello culturale e linguistico. Si tratta, cioè, della questione della "massa critica" linguistica. La risposta non è immediata, poiché il puro dato quantitativo va integrato con una considerazione più fine riguardo alla omogeneità o disomogeneità della presenza di gruppi immigrati: in altre parole, siamo ben consapevoli che si può parlare in termini generali del peso quantitativo del numero complessivo degli immigrati stranieri sull'intera popolazione nazionale, ma che a tale posizione occorre aggiungere anche quella di considerare tale rapporto situazione per situazione. E ancora, appare importante integrare il dato puramente demografico generale con quelli relativi ai pesi specifici delle diverse comunità immigrate nella loro capacità di negoziazione della presenza, della visibilità sociale, della fedeltà ai tratti linguistico-culturali originari.

Eppure, nonostante la necessità di tenere in grande considerazione questi elementi, difficilmente si può ignorare l'entità assunta dal fenomeno in termini demografici, o meglio: demo-linguistici. Una lingua, un insieme di lingue in contatto può essere considerato come capace di generare nuove e forse anche inaspettate configurazioni degli spazi linguistici se dietro di loro c'è almeno un numero sufficiente di locutori, sufficiente per far sì che il gruppo / i gruppi non siano soltanto soggetti

mimetici, nascosti entro il corpo sociale. In questo senso, l'entità dei locutori sorregge la visibilità delle loro lingue, e la visibilità di queste negli spazi sociali di comunicazione è simbolo di una presenza consistente e della capacità di negoziare la collocazione entro lo spazio sociale, culturale e linguistico.

A nostro parere, con ormai quasi cinque milioni di immigrati stranieri presenti in Italia si è raggiunta una massa critica strutturale alla dinamica demografica e al sistema sociale, che comporta conseguenze ormai non più considerabili marginali. Le persone straniere o di origine straniera che fanno riferimento a una L1 non tradizionalmente presente nello spazio linguistico italiano sono ormai quasi il doppio dei cittadini italiani appartenenti, a una minoranza linguistica di antico insediamento: cittadini, questi ultimi, per i quali è stata pensata la finora unica legge nazionale che attua il dettato costituzionale di tutela delle lingue: la legge 15 Dicembre 1999, n. 482 (Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche). Rispetto a queste, inoltre, il tasso di natalità e l'indice di "giovanilità" delle comunità immigrate è molto superiore, e la prospettiva, fatta salvo ogni altro condizionamento capace di indurre rientri in patria o blocchi degli ingressi, è di un costante aumento della componente straniera entro la nostra società.

Di conseguenza, non appare più possibile continuare a trattare sul piano linguistico-educativo le questioni dell'immigrazione straniera in termini puramente emergenziali o di sopravvivenza comunicativa. Riteniamo necessario anche esporre dei dubbi sull'ineluttabile e spontaneo esito delle dinamiche di contatto linguistico verso il solo esito dell'assimilazione alla lingua italiana. Tali processi presentano ancora diversi sviluppi possibili, soprattutto se si considera la diversa configurazione del rapporto degli italiani nativi con le parlate locali e il grado di diversa vitalità di queste ultime in rapporto all'italiano. Non prefiguriamo, con ciò, la nascita di italiani-pidgin o di creoli-italiani, ma ci appare ben chiaro un panorama di contatto fra idiomi molto dinamico; con inaspettate configurazioni; con spinte e contropunte nei confronti dell'assimilazione linguistica; con la creazione di ampi spazi di varietà interlinguistiche; con schemi di comportamento linguistico dei nativi modificati dalla necessità di interagire con tali varietà; con l'aumento del tasso di plurilinguismo della società italiana; con effetti del contatto che si propagano anche sulle lingue di origine e sui panorami linguistici locali²³.

²³ In questo senso, si pensi ai vari ristoranti e pizzerie "Bella Napoli", "Italia", "Milano" ecc. cui i migranti, rientrati nei loro Paesi, danno nomi italiani o che evocano l'esperienza italiana.

Che la massa critica linguistica rappresentata dall'immigrazione straniera sia tale da avere effetto sugli assetti dello spazio linguistico nazionale è evidenziato anche dal cambiamento radicale della sua composizione avvenuto negli anni recenti. I Rapporti del Ministero del Lavoro sui rapporti fra immigrazione e mercato del lavoro, anni 2011 e 2012, infatti, mettono chiaramente in luce che entro le dinamiche di immigrazione verso l'Italia si è prodotta una cesura intorno ai primi anni 2000, anche in seguito all'ingresso di alcuni Paesi dell'Est nell'Unione Europea, con la conseguente aumentata mobilità intra-UE²⁴. Proprio la condizione sociale e linguistica delle ondate migratorie degli ultimi trenta anni del Novecento sono state poste in secondo piano rispetto all'impatto avuto da quelle post-2000.

Ma il dato saliente che emerge dalla lettura delle serie storiche è la profonda trasformazione della composizione delle comunità. Tra il 1981 ed il 2011 le trasformazioni sono state radicali: basti pensare che le undici oggi più numerose, nel 1981 rappresentavano circa il 6% del totale degli stranieri residenti, mentre oggi ne rappresentano il 66%. Cambia, quindi, profondamente anche l'impatto culturale delle comunità straniere sul sistema sociale con l'affermazione di lingue, costumi ed attitudini diverse e nuove. Decisamente rilevante, nell'ambito del processo di europeizzazione della popolazione straniera, l'aumento impetuoso delle comunità ucraina e moldava che crescono repentinamente soprattutto negli ultimi anni²⁵.

Gli adulti stranieri e i loro giovani discendenti parlano le loro lingue con gradi diversi di adesione e di competenza, apprendono gli idiomi dello spazio linguistico italiano in cui sono immersi, vanno (soprat-

²⁴ Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Il ruolo degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, coordinamento di Carlo Dell'Aringa, supervisione scientifica di Claudio Lucifora (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), collaborazione di Marina Barbini, Fedele De Novellis, Valentina Ferraris, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro - Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - DG dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Roma 2012; Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Indici di integrazione degli immigrati stranieri in Italia. Attrattività e potenziale di integrazione nei territori italiani, VIII Rapporto*, a cura di Luca Di Sciullo, con la collaborazione di Franco Pittau, Delfina Licata, Renato Marinaro, Maria Paola Nanni (*Dossier Statistico Immigrazione*, Caritas/Migrantes), con la collaborazione scientifica di Mario Badaloni, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro - Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - DG dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Roma 2012.

²⁵ Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Il ruolo degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, p. 2.

tutto i giovani) a scuola in maniera crescente. Le conseguenze sono evidenti e massicce a livello sociale: sentiamo parlare un “italiano di immigrato” in modo sempre più diffuso (varietà di contatto, varietà di apprendimento, varietà interlinguistiche). Vediamo sempre più diffusi nei nostri panorami linguistici urbani i segni della presenza immigrata: alfabeti diversi da quello latino; parole traslitterate; parole di altre lingue, struttura semiotica complessiva “di contatto”. Le questioni dell’apprendimento dell’italiano entro il sistema formativo riguardano in modo quantitativamente diverso i giovani e gli adulti: i giovani di origine immigrata sono una componente crescente presente nella scuola; gli adulti (pochi) sono per lo più presenti nei centri (pochissimi) di educazione degli adulti.

L’immigrazione straniera raggiunge quindi una massa critica a livello demografico in un vorticoso processo di ristrutturazione della sua composizione interna: giovane e giovanissima, pronta a entrare nel mercato del lavoro (o potenziale coorte di disoccupati a alto tasso di conflittualità), presente in maniera massicciamente crescente nel sistema scolastico con i giovanissimi, modificata in modo forte negli anni recenti per quanto riguarda i Paesi di origine e le lingue che entrano in contatto con lo spazio linguistico italiano (e fra di loro nello spazio linguistico italiano). All’andamento costante delle comunità cinese e filippina (e dei loro idiomi) fa riscontro l’aumento del peso della comunità rumena, che, anche in conseguenza dell’entrata nell’UE, nel 2011 costituisce il 21% degli immigrati stranieri in Italia. Aumenta la presenza dei marocchini (e della lingua araba, dunque), che raggiungono le 454mila unità, ma che perdono comunque il primato e che dal 14% nel 2001 passano al 10% della popolazione immigrata nel 2011²⁶.

La dimensione quantitativa complessiva dell’immigrazione si ripartisce sull’intero territorio nazionale, ma non per questo si annacqua e assume forme mimetiche, di nascondimento: a seconda delle caratteristiche identitarie delle comunità locali varia la pressione sulle comunità immigrate, e si diversificano i dialettici processi di negoziazione delle identità, di mantenimento delle lingue-culture originarie, di assimilazione dei tratti degli spazi linguistici locali. Ripetiamo: la visibilità delle lingue nei panorami sociali è segno dell’esito di tale negoziazione e indice di cambiamenti di assetti idiomatici complessivi, entro i quali si manifestano tratti di superdiversità là dove il numero delle comunità immigrate è alto.

²⁶ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Indici di integrazione degli immigrati stranieri in Italia*, p. 3.

Il contatto linguistico nei contesti di lavoro

Oltre alla dimensione demo-linguistica, ci sembra importante attirare l'attenzione su uno degli elementi che riteniamo fondativo della condizione sociale del migrante, ovvero il suo rapporto con il lavoro, la sua posizione entro il mercato del lavoro. Per esaminare tale dimensione, rapportandola ai cambiamenti linguistici complessivi indotti dalla presenza degli immigrati stranieri, ci rifacciamo a fonti note: innanzitutto, l'annuale *Dossier* della Caritas²⁷, che si basa anche su dati del Ministero dell'Interno e dell'ISTAT, e che è la fonte anche dei citati lavori del Cnel – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; a questo aggiungiamo gli studi di Eurobarometro, l'Istituto statistico europeo, nonché quelli della Banca d'Italia²⁸, le ricerche di ministeri che trattano la materia immigrazione, quali, ad esempio, il Ministero dell'Interno, quello dell'Istruzione, quello del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il collegamento fra la condizione linguistica dell'immigrazione straniera in Europa e la condizione sociale e lavorativa è stato tematizzato da una recente indagine comparativa europea²⁹.

A nostro avviso, appare sottodimensionato il ruolo della dimensione del lavoro nelle analisi dei processi linguistici entro l'immigrazione straniera in Italia: sottodimensionata, se si considera la funzione motivazionale che il lavoro ha nella maggior parte dei casi di migrazione. Questo vale in generale per l'immigrazione straniera in Italia, e perciò appare difficile non tenerne conto quando si va a esaminare la condizione linguistica entro quella più generale del migrante. Per tale motivo riteniamo utile sviluppare anche le riflessioni sulle condizioni di possibilità e sulle modalità del supercontatto individuando nelle dinamiche del lavoro il panorama più adeguato per collocare tale fenomeno nella sua giusta portata.

Esaminando i due Rapporti del Ministero del Lavoro, siamo colpiti da diversi dati che sottolineano il ruolo ormai non marginale dell'immigrazione dall'estero entro gli assetti socioproductivi italiani, e addirittura la sua centralità anche e soprattutto in prospettiva futura. Tale

²⁷ Caritas – Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto sull'immigrazione in Italia*, Idos, Roma 2012.

²⁸ Francesco D'Amuri e Giovanni Peri, *Immigration, jobs and employment protection: evidence from Europe before and during the Great Recession (Immigrazione, struttura occupazionale e protezione dell'impiego: evidenze empiriche per l'Europa prima e durante la Grande Recessione)*, Banca d'Italia, Tema di discussione n. 886, ottobre 2012.

²⁹ Thomas Huddleston e Jasper Dag Tjaden, con il sostegno di Louise Callier, *Immigrant Citizens Survey. How immigrants experience integration in 15 European cities*, King Baudouin Foundation - the Migration Policy Group, Brussels 2012.

dato è riproposto dal menzionato rapporto della Banca d'Italia. Tutte le fonti sottolineano il legame fra una dimensione demografica (l'incremento della presenza immigratoria prodottosi dalla metà degli anni 2000), la necessità di avere ulteriore forza lavoro nei prossimi decenni, e quindi la strutturalità del processo.

Le Nazioni Unite stimavano nel 2010 la presenza di oltre 200 milioni di migranti nel mondo, pari a circa il 3% della popolazione totale. L'Europa è la destinazione principale verso cui si orienta circa un terzo dei migranti (32,6%), mentre il 28,7% interessa l'Asia ed il 23,4% l'America settentrionale. Il fenomeno delle migrazioni ha assunto negli ultimi 20 anni una dimensione crescente ed è destinato ad aumentare anche con l'acuirsi della crisi economica internazionale. A partire dagli anni duemila, infatti, la pressione migratoria ha progressivamente assunto un connotato "sociale" legato all'aggravarsi delle condizioni di vita nei Paesi di origine dei flussi migratori³⁰.

Per quanto riguarda la composizione per fasce d'età, l'immigrazione straniera vede la prevalenza delle coorti generazionali in età da lavoro e giovanissime, frutto di una vorticoso dinamica di arrivi negli anni recenti, che ha messo in secondo piano la condizione sociale e linguistica delle prime ondate migratorie degli anni Settanta del Novecento: la popolazione straniera

nel 2011, fa registrare una composizione demografica in cui il 18,9% sono adolescenti al di sotto dei 14 anni, il 78,8% rientra nella classe "in età da lavoro" e solo per il 2,3% ha un'età superiore ai 65 anni. Ne consegue che la tendenza all'invecchiamento della popolazione italiana è stata frenata proprio dalla crescita rilevante dalla componente immigrata, mediamente molto più giovane di quella italiana. Ne consegue che la popolazione residente cresce, esclusivamente grazie alla dinamica migratoria che, nel 2010, ha fatto registrare un tasso migratorio estero pari a 6,28 per mille abitanti. Ed il bilancio naturale della popolazione si conferma diversificato tra Centro-Nord e Mezzogiorno. Rimane negativo al Centro-Nord, mentre mostra valori positivi, se pur con un andamento decrescente, nel Mezzogiorno. La variazione di popolazione, dovuta alle migrazioni interne ed estere, si presenta quindi fortemente positiva per le regioni del Centro-Nord, le cui compagini demografiche tendono a "ringiovanire" proprio grazie al contributo delle componenti straniere. Nel Mezzogiorno la variazione è negativa per il movimento interno, ma positiva, seppure con valori del tasso pari a meno della metà rispetto alle altre regioni del Paese, per il movimento con l'estero. In prospettiva quindi il Mezzogiorno, da sempre "riserva demografica" per il Paese, tende a diventare la ripartizione più vecchia

³⁰ Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Il ruolo degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, p. 1.

*del Paese e con il minore incremento demografico aggravando, quindi, il processo di invecchiamento complessivo della popolazione italiana*³¹.

Tornando alle condizioni sociali generali, la prospettiva interpretativa del Rapporto 2012 mette costantemente in evidenza il processo di crescente stabilità delle comunità straniere.

*Ormai quasi la metà dei cittadini non comunitari regolarmente presenti in Italia ha un permesso a tempo indeterminato. Si tratta di circa 1 milione e 600mila persone, il 46% del totale dei non comunitari regolarmente soggiornanti. Nel caso di coloro che dispongono di permessi di soggiorno di lungo periodo, la quota di permessi riservati a minori sul totale è di 10 punti più elevata rispetto a quella rilevata tra i soggiornanti aventi un permesso con scadenza*³².

Quando sottolineiamo la stabilità del fenomeno ci riferiamo a questo dato di fatto: per gli immigrati stranieri la permanenza in Italia è intesa come un progetto a lungo termine, a meno che, come vedremo, non intervengano fattori di destabilizzazione, come è l'attuale crisi.

Sono le dinamiche del mondo del lavoro ad avere avuto la funzione di attrattori di immigrazione, al punto che *«nel caso sia degli uomini che delle donne, la quota che si è ridotta maggiormente in realtà è stata quella dei permessi per “altri” motivi, ossia per studio, residenza elettorale, motivi religiosi, e di asilo»*³³.

Ciò che segna oggi il rapporto fra l'immigrazione e il mercato del lavoro è la grande crisi globale, iniziata nel 2008-2009, e continuata oggi con particolare virulenza in Italia.

L'occupazione complessiva è aumentata in Italia dal 2003 al 2008, in coincidenza con il raddoppio del numero di immigrati stranieri. La prima crisi economica globale interrompe questa tendenza, ma mentre la diminuzione complessiva di manodopera in Europa è del 2,4%, quella della sola componente immigrata è dello 0,8%.

La crisi del 2009 colpisce l'Italia e la composizione del suo mercato del lavoro: nel 2009 gli italiani occupati calano di 863.000 unità, aumentano fra gli italiani i disoccupati (+ 281.000), aumentano gli inattivi (+ 519.000). Anche fra gli immigrati stranieri aumentavano gli inattivi (+ 213.000) e i disoccupati (+ 104.000), ma anche gli occupati (+ 309.000): gli italiani perdevano l'occupazione (- 863.000), gli immigrati la aumentano (+ 309.000). Questa era la risposta dell'immigrazione considerata come forza lavoro alla prima grande crisi del 2008-2009, ovvero una risposta che ne metteva in luce l'importanza

³¹ *Ibidem*, p. 2.

³² *Ibidem*, p. 3.

³³ *Ibidem*.

per il nostro sistema produttivo. Ma ora? Il Rapporto 2012 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali presenta lo scenario forse più aggiornato e attendibile.

Se è vero che gli andamenti registrati negli ultimi tre anni, a partire dal 2009, consentono di definire un quadro empirico che vede la forza lavoro straniera godere di una rilevante crescita del numero degli occupati, in decisa controtendenza rispetto alla dinamica che ha segnato la componente italiana, è anche vero che la crescita della popolazione attiva, dovuta all'aumento dei ricongiungimenti familiari e all'ingresso nel mercato del lavoro delle seconde generazioni, incide negativamente sui tassi di occupazione della popolazione straniera.[...]Da un lato, la spinta migratoria e demografica è così rilevante da determinare una forte crescita della popolazione in età da lavoro; dall'altro, tale espansione sembra procedere più rapidamente della capacità del sistema economico produttivo di assorbire manodopera straniera, ingenerando, così, uno sbilanciamento del delicato equilibrio socio occupazionale di cui i dati descrivono puntualmente la dinamica. Infatti negli ultimi tre anni (2009-2011), il numero di occupati, a livello generale, ha conosciuto, nel caso degli italiani, un decremento costante pari a -1,6 punti nel 2010 e a -0,4 punti percentuali nel 2011. Nettamente difforme la variazione tendenziale osservata nel caso dei cittadini stranieri. Per la componente UE si registrano un +16,3% nel 2010 e un +6,1% nel 2011; nel caso degli extracomunitari l'andamento è ugualmente positivo ma con dinamica crescente, passando da +6,6% del 2010 a +9,2% del 2011. Nell'ultimo anno gli occupati italiani sono, dunque, calati di circa 75 mila unità, mentre gli occupati comunitari ed extracomunitari, nonostante il peso della ben nota crisi economica sul mercato del lavoro, hanno conosciuto un incremento in termini assoluti equivalente, rispettivamente, a +42.780 e a +127.419 di individui³⁴.

Allo scrivente sembra che questo dato mostri come il sistema produttivo italiano abbia necessità di avere immigrati. Gli effetti della crisi si spalmano su tutte le categorie del mercato del lavoro (occupati, disoccupati, inoccupati), ma per gli immigrati rimangono spazi di occupabilità, ed è questa la loro forza sociale:

La distanza tra il tasso di attività degli italiani e il tasso di attività dei cittadini comunitari ed extracomunitari, pur caratterizzata da una tendenza alla riduzione, tra il 2009 e il 2011 si è consolidata mediamente tra gli oltre 14 punti percentuali nel primo caso e gli 8 nel secondo. Il che fa pensare che il potenziale di offerta di lavoro garantito dalle comunità straniere è ancora molto significativo³⁵.

³⁴ *Ibidem*, p. 4.

³⁵ *Ibidem*, p. 5.

La tendenza viene confermata dal rapporto fra contratti di lavoro a tempo determinato e a tempo indeterminato:

Il dato più significativo riguarda la percentuale di lavoratori con contratti di lavoro a tempo indeterminato che risulta significativamente maggiore tra i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani. Nello specifico i dipendenti a carattere permanente sono il 64% tra gli italiani, il 72,4% tra i cittadini stranieri di cittadinanza UE ed il 73% tra quelli di provenienza extra UE. Inoltre, gli stranieri UE fanno registrare un'incidenza maggiore degli occupati temporanei sul totale (16,1%) rispetto al corrispondente valore riguardante gli stranieri Extra UE (12,8%) e gli italiani (9,6%)³⁶.

A tale dato si aggiunge il fatto che «*il peso di forme contrattuali permanenti è maggiore per la componente femminile interessata da nuove attivazioni (48,2% del totale), se confrontato con il corrispondente valore della componente maschile (33,4%)*»³⁷.

In definitiva, l'immigrazione è stabile e ha raggiunto una dimensione quantitativa che la rende strutturale alle dinamiche demografiche e del mercato del lavoro: di conseguenza, è entro questo quadro che occorre definire gli oggetti e i modelli dell'analisi linguistica a livello sociolinguistico, di linguistica acquisizionale e di linguistica educativa. Le dinamiche demografiche ci mostrano che l'Italia – anche linguistica – sarà sempre di più di origine straniera, e quelle occupazionali che gli immigrati creano il loro sistema di vita intorno al lavoro e alle sue strutture, anche comunicative.

Il quadro, però, non appare coeso e omogeneo quanto a tendenze. A fronte del potenziale di occupabilità preferenziale che il mercato del lavoro mostra verso gli immigrati stranieri, le conseguenze della crisi in termini di disoccupazione si fanno sentire in modo forte proprio su questa categoria: il tasso di disoccupazione

dei lavoratori stranieri è di circa 4 punti percentuali superiore a quello degli italiani, il dato assoluto evidenzia una situazione di forte disagio delle comunità straniere. La crescita significativa della platea dei lavoratori stranieri in cerca di lavoro, nelle dimensioni registrate negli ultimi due anni, mette in evidenza l'esigenza di garantire prioritariamente il riassorbimento di tale platea di lavoratori da parte della domanda di lavoro, con la consapevolezza che tali lavoratori permanendo nella condizione di disoccupazione per più di sei mesi rischieranno di lasciare il paese secondo le normative vigenti³⁸.

³⁶ *Ibidem*, p. 4.

³⁷ *Ibidem*, p. 6.

³⁸ *Ibidem*, p. 5.

In altri termini, la situazione attuale, caratterizzata dalla crisi strutturale dell'economia italiana, determina scenari contraddittori, tali da sollecitare fortemente la condizione occupazionale e sociale degli italiani e degli emigrati. La disoccupazione colpisce fortemente questi ultimi, affondando una parte di loro nelle sacche della marginalità, con i rischi di conflitto sociale che ne derivano, e insieme proprio l'immigrazione straniera gioca un ruolo positivo a livello generale del sistema economico-produttivo:

va ricordato innanzitutto come la componente straniera sia stata fondamentale nel contenere la contrazione dell'occupazione complessiva: fra il secondo trimestre 2008, momento di più elevato numero di addetti in Italia, ed il primo trimestre 2012, il numero degli occupati stranieri è aumentato di 528 mila unità, che hanno compensato parte della contrazione del numero degli occupati italiani (1.316 mila in meno nello stesso periodo)³⁹.

Indubbiamente, la disoccupazione tocca fortemente gli immigrati, ma disoccupazione significa anche maggiore tempo libero a disposizione da dedicare, ad esempio, alla formazione.

La quota più alta di cessazioni è nel Nord laddove complessivamente 4,1 milioni circa di cessazioni ben il 25,3% (9,6% UE e 15,7% Extra UE) ha riguardato cittadini non italiani. Tale valore appare sensibilmente più basso nelle ripartizioni centrale e meridionale, attestandosi, rispettivamente, su 18,5 e 10,2%⁴⁰.

Proprio nell'Italia del Nord, peraltro, è più fitta la rete delle offerte di formazione linguistica e professionale. Lo sviluppo di un'offerta di formazione professionale e linguistica correlate presuppone una politica dell'occupazione elaborata in rapporto a scenari di medio termine: a questi hanno lavorato i due Rapporti 2011 e 2012 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che hanno scelto di operare sulla distanza dei prossimi dieci anni.

Il Rapporto 2011 fondava la definizione dei suoi scenari su una constatazione: negli ultimi decenni l'invecchiamento generale della popolazione italiana e l'aumento del grado di scolarizzazione delle giovani generazioni (che le fa entrare più tardi nel mondo del lavoro) hanno creato spazi vuoti entro la forza lavoro. Così, nel 2008, la differenza fra entrati e usciti rispetto al mondo del lavoro vede un saldo negativo: -988.000 soggetti, il che significa per il nostro Paese il prefigurarsi di un problema di forza lavoro minimale per mantenere e sviluppare la

³⁹ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 7.

sua capacità produttiva e la sua ricchezza. Sono proprio questi spazi a costituire le aree di attrazione per l'immigrazione straniera: spazi capaci di assorbire le quote slittate nella condizione di disoccupazione e di attrarre nuove coorti dall'estero.

Tra i vari scenari previsionali ipotizzati, il Rapporto 2011 ne sceglie uno intermedio avente i seguenti tratti principali: tra il 2010 e il 2020 la popolazione in età attiva scenderà di quote variabili fra il 5,5% e il 7,9%; le ipotesi di fabbisogno sono di 100.000 unità all'anno fra il 2011 e il 2015, e di 260.000 unità all'anno fra il 2016 e il 2020. Ciò significa che non solo si è raggiunta la massa critica migratoria a livello sociale, ma che andrà a aumentare se il nostro sistema produttivo vorrà mantenere una posizione capace di garantire la ricchezza e lo sviluppo del Paese, ovvero: se vorrà far uscire il Paese dalla crisi.

Il Rapporto 2012 conferma sostanzialmente tali ipotesi, pur precisando lo scenario possibile in rapporto alla più chiara consapevolezza dell'impatto dell'attuale crisi:

La principale evidenza empirica suggerita dal Modello 2011 era che la crisi economica e la conseguente caduta dell'occupazione interna, per la prima volta, dopo quasi vent'anni, stabilizzavano i fabbisogni occupazionali del nostro sistema economico. Tranne che in alcuni ambiti specifici, come nel caso delle attività di cura, la domanda di lavoro interna che si sarebbe espressa nel corso dell'anno non aveva bisogno di ulteriori nuovi ingressi. Di qui l'indicazione che non erano necessari ulteriori provvedimenti per fabbisogni aggiuntivi e che, semmai, gli sforzi andavano concentrati nel migliorare i sistemi informativi sulle opportunità di lavoro a livello territoriale e settoriale, così da evitare inefficienza allocative. La seconda evidenza empirica, basata sull'impatto delle previsioni economiche all'epoca disponibili, era che per almeno 3-4 anni il mercato del lavoro italiano non avrebbe avuto necessità di ulteriori apporti di immigrati. Solo dopo il 2015, se lo scenario economico non fosse peggiorato, vi sarebbe stata una ripresa della domanda di lavoro immigrato, indispensabile per compensare il nuovo "buco" tra il numero delle giovani forze di lavoro in entrata e il numero di uscite dal mercato del lavoro a causa dell'anzianità⁴¹.

Se la crisi aumenta la disoccupazione fra gli immigrati stranieri, che passano da 152mila del 2008 ai 310mila del 2011, si evidenziano comunque spazi di mercato del lavoro a disposizione degli immigrati: «Nonostante la crisi, infatti, ci sono segmenti del mercato del lavoro che continuano ad avere richieste di immigrati, come ad esempio nei settori dell'assistenza familiare e delle professioni poco qualificate del terziario» (ivi).

⁴¹ *Ibidem*, p. 15.

Se il Rapporto 2011 vedeva nell'anno 2015 l'inizio di una riapertura del mercato del lavoro all'occupazione degli immigrati stranieri, il Rapporto 2012 sposta al 2017 tale anno:

In ipotesi intermedia di evoluzione del Pil e della disoccupazione, solo nel 2017 e solo per il nord Italia, soprattutto per la componente femminile, dovrebbero manifestarsi i primi segni di disequilibrio: il mercato del lavoro manifesterà richieste di manodopera che probabilmente rimarranno insoddisfatte, per dimensioni di circa 34 mila unità di sesso femminile nel Nord Ovest, 13 mila nel nord est, di cui 10 mila maschi, infine mancheranno circa 5 mila donne nel mezzogiorno.[...]In conclusione, si conferma che il nostro paese è entrato in una fase congiunturale di stagnazione del mercato del lavoro nella quale per un certo numero di anni non vi è più un'emergenza occupazionale alla quale far fronte con forti flussi migratori dall'esterno. Da un lato, vi è l'opportunità di affinare strumenti e politiche in campo migratorio anche attraverso una più meditata valutazione delle esperienze passate, dall'altro lato, vi è la necessità di evitare inefficienze informative a livello territoriale e settoriale attraverso il miglioramento dei servizi per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro⁴².

Ci sembrano importanti diversi punti di tale analisi: il non meccanico legame fra la disoccupazione e i rientri nei Paesi di origine (anch'essi colpiti dalla crisi); il rapporto fra la stagnazione economica e la tendenza alla stabilizzazione della presenza degli immigrati; una rete informativa che richiede da un lato una specifica politica e dall'altro – dalla parte degli immigrati – competenze linguistico-comunicative effettivamente adeguate sia a intercettare l'offerta di formazione, sia a sostenere processi di ristrutturazione dei profili professionali per rispondere alle effettive richieste del mercato del lavoro.

Sul tipo di richieste professionali del mercato del lavoro entrano in contatto da un lato gli ambiti occupazionali prevalenti dell'immigrazione, dall'altro le strategie del sistema delle imprese.

La mappa del rapporto fra cittadinanza di origine del lavoratore immigrato e il settore di occupazione è a oggi la seguente:

Le principali evidenze consentono di rilevare come: i lavoratori con cittadinanza indiana, ad esempio, si concentrino prevalentemente in Agricoltura (39,5% del totale) e Servizi (36,7%); tunisini (29,3%), senegalesi (18%), marocchini (18,3%) siano presenti nel settore agricolo con valori percentuali rilevanti; filippini (91,9%), cingalesi (86,4%), peruviani (84,7%), ucraini (77%) ed ecuadoregni (75,5%) siano stati contrattualizzati prevalentemente nel settore dei Servizi; nelle Costruzioni rilevante la presenza di egiziani (24,9%), albanesi (18,7%) e tuni-

⁴² *Ibidem*, p. 16.

sini (15%); l'Industria in senso stretto assorba un numero considerevole di lavoratori cinesi (33,5%)⁴³.

Il Rapporto 2012 mette però in evidenza come la strategia messa in atto dal sistema delle imprese in questa fase contribuisca non allo sviluppo, ma alla stagnazione del mercato del lavoro: si tratta di un «*orientamento delle imprese a ridurre i costi, migliorare l'efficienza, aumentare la produttività attraverso riorganizzazioni interne che riducano il numero dei posti di lavoro*»⁴⁴.

Per quanto riguarda la politica informativa, ovvero quella strategia che dovrebbe mettere in grado gli immigrati di orientarsi in modo efficace nell'evoluzione del mercato del lavoro, il Rapporto 2012 segnala una situazione di indubbio interesse per il ruolo che vi ha la dimensione costituita dalla competenza linguistica degli immigrati:

La rete dei Servizi per il lavoro pubblici e quella degli operatori autorizzati rappresenta, per i lavoratori stranieri regolarmente presenti sul territorio nazionale, il principale punto di riferimento sia nei processi di ricollocazione professionale, sia per l'accesso alle misure di politiche attive. In particolare gli operatori pubblici (i centri per l'impiego) svolgono anche una indispensabile funzione "amministrativa", costituiscono cioè il luogo dove il lavoratore straniero in cerca di occupazione (la categoria maggiormente interessata dalle misure di politica attiva) assume lo status di "disoccupato" acquisendone i diritti, i benefici, ed i doveri previsti dalla legge, attraverso la sottoscrizione della Dichiarazione di Immediata Disponibilità al lavoro, alla quale spesso corrisponde la predisposizione di un Piano individuale di inserimento lavorativo, collegato a varie misure di orientamento, counselling e di formazione.[...] Dei 211 mila lavoratori extracomunitari disoccupati 124 mila nel 2011, dichiarano di aver avuto un contatto con il sistema dei Centri per l'Impiego ma solo il 30% di questi ha un rapporto sistematico con gli operatori. Parallelamente i restanti 87 mila non hanno mai contattato un CPI, una quota estremamente rilevante se si pensa che per questi lavoratori il sostegno da parte degli operatori potrebbe essere decisivo nei processi di reinserimento al lavoro. Analoga distribuzione si rileva per i lavoratori stranieri di cittadinanza UE: dei 99 mila disoccupati 44 mila non hanno avuto alcun contatto con un servizio per il lavoro pubblico»⁴⁵.

Conclusioni

Orientamento, *counselling*, formazione, stesura di dichiarazione e compilazione di piani di inserimento lavorativo: si tratta di complesse

⁴³ *Ibidem*, p. 17.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁵ *Ibidem*.

attività di interazione comunicativa, che coinvolgono livelli linguistici, varietà e registri che presuppongono nell'interlocutore straniero un non basico livello di competenza linguistico-comunicativa, e nell'interlocutore italiano una capacità di adattamento dell'interazione comunicativa che garantisca il passaggio dell'informazione, sviluppi la competenza, non banalizzi e non distorca i contenuti del discorso. La notevole quota di immigrati stranieri che non ha usufruito dei servizi citati costituisce una sacca di manodopera che da un lato non potrà rispondere con successo a ipotizzabili evoluzioni delle richieste di mano d'opera nel senso di più elevati livelli di qualificazione, e dall'altro continuerà a alimentare quella fascia di mano d'opera non qualificata cui comunque guardano sistematicamente le imprese, anche a costo di contribuire in tal modo a produrre stagnazione del mercato. Ci sembra, allora, che l'attuale situazione veda elementi compresenti a formare un quadro non coerente e molto disomogeneo: l'impegno informativo della rete dei servizi per l'impiego e lo scarso accesso degli immigrati alla formazione linguistica, che sarebbe invece assolutamente necessaria per sfruttare fino in fondo le opportunità fornite per la ricollocazione professionale. Occorre ricordare, peraltro, che i livelli di competenza in italiano L2 che le norme per la concessione del permesso come lungosoggiornante non sono affatto tali da garantire all'immigrato di interagire ai livelli previsti dai servizi per il lavoro: riteniamo, infatti, che prevedere il livello A2 di competenza in italiano come sufficiente per tale permesso non faccia che perpetuare un approccio emergenzialista alla questione, tale da non proporre modelli e linee di orientamento che siano in grado di valorizzare ciò che l'immigrato effettivamente possiede come competenza linguistica e ciò cui deve effettivamente indirizzare il suo percorso di sviluppo di tale competenza.

E ancora, da un lato si manifestano spazi in ambiti caratterizzati da forte complessità comunicativa, quali, ad esempio, i servizi di assistenza alla persona o alla salute, ma si mantengono vive e forti le richieste relative alle aree a bassa qualificazione, dove le competenze linguistiche sono ritenute secondarie rispetto al fare. Sofferamoci su questi due ultimi temi.

La complessità comunicativa dei contesti di assistenza alla persona e, più in generale, alla salute sono evidenti: lo straniero (in realtà, nella maggior parte dei casi: l'immigrata straniera) si vede inserito/a in una quotidianità comunicativa dove convergono livelli di lingua molto diversi, tutti da saper gestire in modo adeguato in termini di competenza linguistico-comunicativa. La persona straniera deve comprendere il dialetto degli anziani (questa è l'idioma più diffuso entro tale fascia della nostra popolazione), i vari livelli di italiano parlato (per fare la spesa, per parlare con i più giovani familiari ecc.), i livelli più

formali di italiano (per comunicare con il medico, in farmacia ecc.): si tratta di una rete varia e ampia di registri, che sollecita fortemente la competenza della persona straniera, che dunque avrà maggiori possibilità di inserimento nel lavoro, se saprà dimostrare di possederla. Ma come formarla? In quali occasioni? Entro quali strutture? Entro quali modelli di formazione linguistica?

La risposta a tali domande è condizionata, a nostro avviso, sicuramente dalla limitata ampiezza della rete istituzionale di centri di formazione per adulti e dalla prevalenza di un approccio ancora emergenzialista alla formazione linguistica. A tali fattori aggiungiamo, però, anche la non netta scelta del sistema delle imprese verso una maggiore qualificazione della manodopera immigrata: per la qualificazione professionale sono necessari percorsi specifici di formazione, una cui condizione di possibilità sono anche in questo caso adeguate competenze linguistico-comunicative. Come già sperimentato in diverse realtà europee ai tempi della crisi economica degli anni Settanta del Novecento, una scelta appropriata è quella che lega la formazione professionale e quella linguistica, dove quest'ultima è motivata dalla prima (l'interesse principale per l'immigrato rimarrà sempre il lavoro e quindi tutto ciò che lo rende accessibile) e insieme come suo strumento⁴⁶. Da qui, la necessità di impianti metodologici che superino la visione "emergenzialista" nella scelta dei contenuti della formazione linguistica (troppo spesso legati alla genericità delle reti di scambio sociale e a corrispondenti livelli linguistici) e che virino verso gli usi comunicativi e i livelli di lingua richiesti dalla formazione negli specifici settori professionali: si tratta di un passaggio che segna una visione emancipatoria della lingua, non una strumentale e funzionale alle esigenze di chi domina il mercato del lavoro.

I contesti di lavoro continuano a essere potenzialmente quelli dove primariamente maturano le motivazioni all'apprendimento della lingua, allo sviluppo della competenza linguistica, al suo uso. Si tratta di motivazioni non riducibili alla pura funzionalità allo sfruttamento lavorativo, ma che segnano la piena sintonia fra la spinta alla migrazione (trovare un lavoro, migliorare la propria condizione sociale) e il successo del processo migratorio (avere trovato un lavoro, inserirsi socialmente avendo acquisito risorse fondate sul lavoro): la lingua, il possesso di una adeguata competenza espressivo-comunicativa ne diventa un simbolo e una condizione di possibilità. Tale centralità del contesto la-

⁴⁶ Per un esempio in tal senso, si veda il progetto ISFOL – ME/DI Sviluppo diretto da Tullio De Mauro: AA.VV., *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti. Progetto ISFOL – ME/DI Sviluppo di elaborazione e produzione di mezzi didattici per l'insegnamento della lingua tedesca ai lavoratori italiani in RFT*, numero monografico di *Quaderni di Formazione*, ISFOL, 68, maggio-giugno 1980.

vorativo per i processi di sviluppo linguistico dei migranti si riverbera necessariamente sul piano linguistico-educativo, innanzitutto indicando un dominio entro il quale operare le scelte formative: contenuti, livelli-obiettivo, input testuali del percorso di formazione linguistica.

Le domande che ci siamo posti vedono confermata la propria pertinenza anche in riferimento agli scenari previsionali del mercato del lavoro e dei suoi fabbisogni prefigurati dai due Rapporti: a maggior ragione le dinamiche linguistiche dell'immigrazione svolgeranno una funzione sugli assetti idiomatici nazionali in maniera né secondaria, né passiva.

Massimo VEDOVELLI

vedovelli@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena

Abstract

This publication of *Studi Emigrazione* focuses on language issues of immigrant in Italy. The essays proposed are based on the assumption that this phenomenon has a structural nature within the Italian society; the aim of the research is identifying its consequences within the linguistic dynamics that characterize Italy today. The structural nature of the process is indicated by the critical mass population consisting of more than five million immigrants, and nearly eight hundred pupils in schools. This critical mass requires to examine the issue not only from the point of view of the degree of learning the Italian language, but also from the point of view of the role of immigrant languages within the new Italian language space. Placing processes of foreign immigration in Italy within the mobility dynamics of the global world, the research refers to the concept of “superdiversity” to outline the characteristics of the new forms of multi-lingual contact in Italy. The work environment, finally, constitutes the subject around which revolting the patterns of language training specifically targeting immigrants, in an attempt to overcome the logic of interventions as response to the emergencies of communication survival, and to contribute to a language policy based on the concept of linguistic rights.

Panorami linguistici superdiversi e migrazioni

Introduzione

Come evidenziato nel contributo iniziale di Vedovelli l'analisi del neoplurilinguismo italiano assume le lingue immigrate come elementi chiave nella determinazione di nuovi modelli di contatto, super-contatto, superdiversità. Il presente contributo si pone l'obiettivo di analizzare la dimensione dei cosiddetti panorami linguistici, in rapporto alla componente migratoria. Se sono infatti i movimenti migratori ad accelerare, innescare processi, percorsi di superdiversità, cercheremo di analizzare il loro ruolo e l'impatto, anche attraverso i risultati di approcci recenti come l'approccio del Linguistic Landscape (LL)¹. I panorami linguistici verranno pertanto considerati come macro-manifestazione della superdiversità linguistica presente in Italia.

Il contesto entro il quale ci muoviamo è rappresentato da una condizione nuova nella quale è coinvolta la generale situazione linguistica italiana, quale un incremento dell'incidenza della popolazione di origine straniera, la maggiore diversificazione dei gruppi e ruolo di lingue, i dialetti al centro di interconnessioni con la lingua italiana (incluse varietà regionali) e le minoranze cosiddette storiche. Se tale fenomeno fino a qualche anno fa rendeva l'Italia un paese di "recente" immigrazione, ma fondamentalmente assimilabile per lo più ad altre esperienze migratorie, gli eventi degli ultimi 10-15 anni hanno fatto sì che la diversità linguistica raggiungesse livelli tanto alti e nuovi da spingere a

¹ Per una bibliografia aggiornata sulle ricerche di LL rimandiamo a http://www.wou.edu/~troyerr/linguistic_landscape_biblio.html. Tra i volumi più recenti: Durk Gorter, a cura di, *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon 2006; Elana Shohamy e Durk Gorter, a cura di, *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, London 2009; Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael e Monica Barni, a cura di, *Linguistic landscape in the city*, Multilingual Matters, Clevedon 2010; Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens e Carla Bagna, a cura di, *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. Diversité des approches*, Peter Lang, Frankfurt 2012.

interpretarla nei termini di un fattore di superdiversità. La domanda che ci poniamo è come individuarla e, se possibile, misurarla, secondo modelli di analisi in grado di fornire un quadro, anche interdisciplinare, della situazione attuale.

Il quadro teorico

Se Vertovec, per primo, analizzando la situazione inglese, evidenzia le condizioni di superdiversità, il dibattito su quali siano gli elementi che connotano un contesto come superdiverso, sui modelli di analisi di tale superdiversità, sui tratti specifici di alcuni contesti è ancora ampio². Dalle prime riflessioni di Vertovec, il paradigma della superdiversità è diventato un ambito entro il quale diverse discipline si muovono (antropologia, etnografia, sociolinguistica, sociologia ecc.), come emerge dai contributi presentati in contesti quali l'European Science Foundation/Exploratory Workshop del 2009 dedicato alla superdiversità³, i contributi elaborati nei Working Papers in Urban Languages and Literacies del King's College of London⁴, le relazioni su questi temi sempre più presenti nei Sociolinguistic Symposia (Southampton 2010, Berlino 2012), fino alla recente conferenza (Jyväskylä, giugno 2013) organizzata da InCoLaS (International Consortium on Language and Superdiversity), dal titolo non casuale di *Language and Super-diversity: explorations and interrogations*, a sottolineare l'ampio spettro di riflessioni sul tema.

Già nell'Exploratory Workshop del 2009 emergeva la necessità di considerare la superdiversità come un paradigma adattabile a più contesti, come paradigma per comprendere le società globalizzate, l'Europa e il mondo post 1991, l'incidenza delle politiche linguistiche europee nella rappresentazione/visibilità della diversità.

If we accept that super-diversity has changed the demography and the social stratigraphy of migration (leading to small groups of people from more countries, migrating to more countries – as opposed to many people from a few countries migrating to a few countries, as in the pre-1991 migration patterns), this means that (a) we are meeting more

² Steven Vertovec, *The Emergence of Super-diversity in Britain*, Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 5, University of Oxford, Oxford 2006; Id., «Super-diversity and Its Implications», *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 2007, pp. 1024-1054.

³ Jan Blommaert, Steven Vertovec e Paul de Guchteneire, *The Effects of Superdiversity in Europe*, Proposal for Exploratory Workshop, European Science Foundation 2009.

⁴ V. <http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/lcd/publications/workingpapers/index.aspx>

forms of diversity now, and are effectively facing a fragmented population; (b) which in turn means that we can not presuppose much about the backgrounds of these people, nor about their life trajectories and their migration trajectories, motives and histories; (c) that, consequently, the idea of stability in social formations can no longer be presupposed either; (d) which ultimately means that we encounter difficulties with some of social science's key concepts, all of which presume stability in social formations. In fact, the notion of "community" and all its derivatives (e.g. "speech community") is open for critical re-examination now. The same goes for notions that suggest large and stable collectives, such as "culture" and "language". A fundamental recasting of central social-scientific concepts is in order, because the question is not just one of method (how to best describe these new phenomena), but also one of deep theoretical apparatus – of paradigms [corsivi nell'originale]⁵

E ancora Vertovec

Over the last 30 years we have witnessed the "intensification and multiplication" of identity-based movements and struggles across many countries (Eisenberg and Kymlicka 2011, p. 1). These have stimulated significant processes of political change. At the same time, there has been a discernible proliferation of urban lifestyles (Zukin 1998) and a differentiation of social milieux (Vester 2005) that produce marked dissimilarities in patterns of interest, association, residence, consumption and identification. Also, over the previous three decades the world has seen new patterns of diversification associated with global migration, creating conditions of "superdiversity" (Vertovec 2007). In numerous societies around the world, migration-driven diversification has brought changing configurations not only with regard to the movement of more people from more varied national, ethnic, linguistic and religious backgrounds, but also a diversification by way of distinctions of migration channels, the differentiation of legal statuses and their associated conditions, diverging patterns of gender and age in migration flows, and variance in migrants' human capital (education, work skills and experience)⁶.

Nel corso della riflessione emersa negli ultimi quindici anni si è cercato di collegare la superdiversità ai diversi contesti in cui si manifesta, agli esiti che genera, con l'obiettivo di associare questo nuovo paradigma alle teorie sociolinguistiche. Ne è emerso un quadro ampio, che cerca di proporre modelli di analisi di contesti "globali" fortemente caratterizzati da dinamiche che non possono essere ricondotte ai tradi-

⁵ Blommaert, Vertovec e de Guchteneire, *The Effects of Superdiversity in Europe*.

⁶ Steven Vertovec, «"Diversity" and the Social Imaginary», *European Journal of Sociology*, 53, 3, 2012, pp. 287-312.

zionali paradigmi dell'analisi etnolinguistica, sociolinguistica ecc.⁷ Le condizioni di comunicazione offerte poi dalle nuove tecnologie fanno sì che costantemente si possa essere localizzati in un territorio e delocalizzati (con strumenti quali social networks ecc.) in altri, in una continua interconnessione, accelerazione di superdiversità. Proprio l'accelerazione delle condizioni di contatto fa sì che diventi una "miccia" di superdiversità ogni scelta individuale e collettiva relativa agli usi linguistici (nei contesti formativi, urbani, nei media ecc.). Tutto ciò diventa rilevante anche nel contesto italiano, dove, come già sottolineato, la componente migratoria con le sue lingue (in termini di presenza, visibilità, vitalità) rappresenta ormai una "recente" quanto "stratificata" realtà che non può essere analizzata senza considerare il rapporto con la condizione linguistica italiana e l'attuale momento storico-politico (incidenza delle politiche europee, movimenti migratori sia da est a ovest, che da sud a nord, un alto indice di radicamento sul territorio e presenza di seconde e terze generazioni, scelte locali di nascondimento delle lingue, non ultima una crisi economica che rimette in discussione progetti migratori).

Le ricerche

L'Italia, per le "rivoluzioni" linguistiche di cui è stata protagonista nell'ultimo secolo e anche per i cambiamenti più recenti, rappresenta un'area di osservazione privilegiata nella quale la "novità" degli ultimi quarant'anni, cioè l'arrivo progressivo di gruppi immigrati e delle loro lingue, ha innescato condizioni di contatto e di superdiversità linguistica⁸. L'Italia si è "superdiversificata" nel corso del tempo ed è stato necessario produrre nuovi modelli di raccolta dei dati e di analisi degli stessi che, affiancandosi a quelli già esistenti, permettessero di comprendere meglio non tanto il ruolo degli immigrati nel loro contatto con

⁷ *Codemeshing, Transidiomatic practices, Transnational heteroglossia, Polylingualism, Translanguaging, Plurilingualism, Truncated multilingualism, Flexible bilingualism, Heterolingualism, Metrolingualism, Translingual Practices, Transidioma*. Per una loro analisi si rimanda a Angela Creese e Adrian Blackledge, «Towards a sociolinguistics of superdiversity», *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 13, 4, 2010, pp. 549-572.

⁸ Monica Barni e Massimo Vedovelli, «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità», in Massimo Palermo, a cura di, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi sull'ADIL 2*, Collana del Centro di Eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* dell'Università per Stranieri di Siena, n. 5, Guerra, Perugia 2009, pp. 29-47; Idd., «Contesti di "superdiversità" linguistica: una sfida per la politica linguistica italiana», in Cristina Bosio, a cura di, *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università-Mondadori Education, Firenze-Milano 2011, pp. 182-191.

l'italiano (acquisizione spontanea dell'italiano, sequenze acquisizionali, acquisizione del lessico, tutte aree sulle quali le prospettive di ricerca sono tuttora aperte e ampie), quanto atteggiamenti/usi/scelte linguistiche dei diversi gruppi. Anche in Italia, grazie alla spinta determinata dal Centro di Eccellenza della Ricerca – *Osservatorio Linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* dell'Università per Stranieri di Siena, all'inizio del XXI secolo vengono sperimentati nuovi modelli di rilevazione e raccolta dei dati, che cercano di coniugare un approccio interdisciplinare in grado di fornire una fotografia, via via più a fuoco della condizione degli immigrati in Italia⁹. Se infatti possiamo considerare l'accento sulla diversità linguistica posto in Caritas nel 2001 come un richiamare l'attenzione alla questione linguistica (delle lingue di origine) degli immigrati stabilmente in Italia (non che il tema non fosse stato affrontato prima, ma proprio in quegli anni si assiste a un aumento della presenza immigrata, con un maggiore radicamento dei gruppi), sono i modelli di rilevazioni predisposti entro il Centro di Eccellenza a incrociare per la prima volta dati di solito intesi (e tuttora ancora spesso presentati) come scorporati e a sottolineare la “potenza” di un approccio come quello del Linguistic Landscape. Non è infatti sufficiente conoscere il numero di persone di origine straniera presenti in un territorio, la loro nazionalità, il tempo di permanenza, se non se ne analizzano dei tratti quali l'inserimento dei figli a scuola, l'area di residenza (grande città o piccolo centro), la maggiore o minore concentrazione su un territorio, le dinamiche di interazione all'interno del gruppo (ruolo delle donne ecc.), le condizioni socio-economiche, il ruolo nell'economia di un determinato territorio, e soprattutto (tramite interviste, autovalutazioni, mappature) l'uso e le competenze linguistiche parlate in famiglia, la visibilità delle lingue immigrate. Non stupisce pertanto che si siano utilizzati dati statistici al fine di prevedere un paradigma demo-linguistico, integrato anche con modelli di raccolta dei dati tradizionali (questionari e interviste a bambini e adulti), fino alla mappatura di quartieri e territori con l'approccio del Linguistic Landscape, soprattutto per studiare e analizzare i panorami linguistici urbani, i panorami linguistici italiani. I tre modelli elaborati entro il Centro di Eccellenza hanno cercato di rispondere, per i singoli territori (quartieri, scuole ecc.) a domande quali:

⁹ Carla Bagna e Monica Barni, «Dai dati statistici ai dati geolinguistici. Per una mappatura del nuovo plurilinguismo», *SILTA*, XXXIV, 2, 2005, pp. 329-355; Eaed., «Per una mappatura dei repertori linguistici urbani: nuovi strumenti e metodologie», in Nicola De Blasi e Carla Marcato, a cura di, *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli 2006, pp. 1-43; Eaed., «A Mapping Technique and the Linguistic Landscape», in Elana Shohamy e Durk Gorter, a cura di, *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, London 2009, pp. 126-140.

1. quante e quali sono le lingue immigrate presenti e quanto/come sono percepite, come esse coesistano nel patrimonio individuale e circolino all'interno di una scuola, di una classe, di un quartiere, in contatto con lo spazio linguistico italiano;

2. quanto le lingue immigrate sono visibili nei contesti urbani (cioè quante hanno la forza di emergere nei panorami linguistici urbani), il rapporto tra visibilità e vitalità linguistica, la relazione tra la presenza visibile, la dominanza e la rilevanza rispetto ad altre lingue. Anche il tratto "lingua non presente", incrociato con il dato statistico, diventa un indicatore di scelte linguistiche o condizioni specifiche. Le raccolte dei dati sono state realizzate nella provincia di Siena, a Roma, Prato, Firenze, Arezzo, Ferrara, in alcune aree di Torino, Milano, Bologna¹⁰.

Rilevare le lingue immigrate nei panorami linguistici urbani, come macro-manifestazione delle dinamiche di contatto, ha permesso di segnalare, nel corso di rilevazioni/mappature stratificate, anche l'impatto di politiche destinate a limitare la presenza delle lingue immigrate. Tali rilevazioni, successive alle prime svolte negli anni 2004-2007, in particolare Roma 2008, Prato 2009, 2010, Bologna 2012, hanno permesso di evidenziare il ruolo dei panorami linguistici urbani all'interno di scelte politiche volte a limitare e/o nascondere l'uso "visibile"/statico delle lingue immigrate negli spazi urbani.

Attualmente l'interesse verso i panorami linguistici italiani riguarda sia

– il costante monitoraggio della presenza, vitalità, visibilità/interazione/uso delle lingue immigrate al fine di avere una stratificazione temporale dei contesti urbani italiani, sempre secondo un approccio multimetodologico "a triangolazione" e pluridisciplinare;

– il monitoraggio della visibilità delle lingue, degli usi e degli atteggiamenti nei confronti delle lingue da parte di immigrati e italiani nei territori coinvolti da disposizioni che limitano l'uso delle lingue immigrate nelle insegne ecc.;

– la mappatura delle lingue nelle scuole, considerate come agglomerati di superdiversità.

Le analisi dei dati raccolti sono di sia di carattere macro-linguistico che micro-linguistico (caratteristiche degli usi rilevati, presenza di neologismi, adattamenti ecc.). Le mappature permettono di comprendere la circolazione delle lingue nei termini di relazioni tra gruppi, indivi-

¹⁰ Carla Bagna e Monica Barni, «Per una mappatura dei repertori linguistici urbani»; Eaed., «Immigrant Languages in Italy», in Guus Extra e Durk Gorter, a cura di, *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Mouton de Gruyter, Berlin 2008, pp. 293-313; Eaed., «Linguistic Landscape and Language Vitality», in Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael e Monica Barni, a cura di, *Linguistic landscape in the city*, Multilingual Matters, Clevedon 2010, pp. 3-18.

duazione dei destinatari dei messaggi, reali e potenziali, in modo da costruire un panorama linguistico dettagliato di un territorio. I risultati, se opportunamente letti e utilizzati, sono di grande rilevanza, anche per l'elaborazione di politiche di intervento e di gestione istituzionale (nella scuola, negli uffici pubblici ecc.) del neoplurilinguismo italiano.

Gli strumenti

Per quanto riguarda gli strumenti e le metodologie di raccolte dei dati utilizzati, è da sottolineare l'elaborazione di appositi strumenti e applicazioni che sono stati predisposti per la mappatura geo-linguistica (Map.Geo.Ling 1.0.0) e l'inserimento di informazioni linguistiche sia al momento della mappatura sul campo (abbinamento di dati linguistici nelle schede relative alle diverse catture fotografiche) che in fase di elaborazione e analisi dei dati. Rispondere alla rapida evoluzione tecnologica, con strumenti sempre più agili, ha permesso un incremento della raccolta dei dati, passando da una raccolta con il computer palmare, macchine fotografiche, uso di un software come il Map.Geo.Ling 1.0.0 a una raccolta con Smartphone o I-Phone in grado di geolocalizzare il dato fotografico rilevato, inserirlo in un database con le prime specifiche, per completare poi la scheda in un secondo momento. Oggi, tutte le persone cui viene autorizzata la registrazione e che si adeguano a un protocollo di raccolta dei dati, possono svolgere un'attività di rilevazione nel sito *Panorami Linguistici Italiani - PLIT*. In questo modo è possibile confrontare con maggiore precisione dati raccolti negli stessi luoghi in campagne di rilevazione differenti, in una sorta di sovrapposizione topografica non funzionale a vedere le modifiche della circolazione e conformazione delle strade, ma la differente "circolazione" delle lingue. Si tratta di lingue presenti su supporti fissi (insegne, messaggi sui muri, manifesti ecc.), ma anche tracce audio, video. Lo stesso approccio e le stesse metodologie sono inoltre utilizzate per la rilevazione degli italianismi nel mondo per individuare le condizioni di presenza, visibilità e vitalità della lingua italiana nel mondo¹¹.

¹¹ Massimo Vedovelli, «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: il caso "freddoccino"», *SILTA*, XXXIV, 3, 2005, pp. 585-609; Id. e Sabrina Marchetti, «Italiano e lingue esotiche in contatto nella comunicazione sociale: il caso degli italianismi a Tokyo», in Emanuele Banfi e Gabriele Iannàccaro, a cura di, *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche". Rapporti e reciproci influssi*. Atti del XXXIX congresso della Società di Linguistica Italiana, Milano, 22-24 settembre 2005, Bulzoni, Roma 2006, pp. 181-206; Carla Bagna e Monica Barni, «La lingua italiana nella comunicazione pubblica / sociale planetaria» *SILTA*, XXXVI, 3, 2007, pp. 529-553.

Le questioni aperte

I dati raccolti non possono essere interpretabili solo come una fotografia della condizione linguistica italiana, ma pongono alcune questioni a diversi soggetti (dal linguista all'urbanista al politico). Da una parte i dati permettono infatti una riflessione sul ruolo delle lingue, non solo nel rapporto lingua italiana – lingue immigrate, ma anche tra lingue immigrate, forniscono indicazioni per comprendere la relazione visibilità – vitalità delle lingue, si pongono in una dialettica con politiche (linguistiche) non in grado di gestire in modo coerente le dinamiche linguistiche di un territorio.

Possiamo individuare quindi alcune questioni aperte che possono condizionare l'attività di analisi:

1. interrogativi di carattere metodologico come il monitoraggio della superdiversità di fronte a dati registrabili, ma altamente mobili, soprattutto con tecnologie che permettono di trasferire in tempo reale dati linguistici su diversi supporti e che inducono comunità reali e virtuali a reagire di fronte a scelte linguistiche e individuali;

2. il rapporto con le scelte (o non scelte) di politica linguistica nella dimensione dell'uso e della visibilità delle lingue immigrate, nella dimensione educativa, temi che hanno sempre maggiore rilevanza anche in rapporto, ad es., al “discorso politico europeo” sulla diversità linguistica e più in generale all'attenzione che viene data alle lingue nel contesto globale¹²;

3. la diversificazione dei luoghi con un'Italia delle Italie “superdiverse” data la frammentazione di esiti linguistici riscontrabili in realtà territoriali diverse¹³;

4. il ruolo e la dimensione che potrà assumere la traduzione, in contesti urbani sempre più soggetti a dinamiche traduttive (testi top-down e bottom-up tradotti);

5. il ruolo delle lingue immigrate intese come lingue di studio (nelle università ecc.), nel loro ruolo di lingue spendibili nel mondo del lavoro per le giovani generazioni.

Se per quanto riguarda il punto 1 possiamo dire che le tecnologie saranno sempre di più il supporto per la “memorizzazione” dei dati linguistici e l'analisi delle dinamiche del punto 3 (la mobilità dei territori, basti pensare alle conseguenze della chiusura di esercizi commerciali ha nel panorama linguistico urbano), sono gli altri punti che ci permettono una più ampia riflessione.

¹² Susan Gal, «Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics», *Social Anthropology*, 14, 2, 2006, pp. 163-181.

¹³ Il riferimento è alle dinamiche che si rilevano nei contesti urbani, ad es. in certe aree ad alta densità migratoria, e in aree turistiche (il caso recente dei russi a Forte dei Marmi in Toscana).

Per gli altri punti è necessario riflettere sulle conseguenze di scelte “schizofreniche” in tema di accoglienza, politiche scolastiche, norme che hanno condizionano via via atteggiamenti e usi linguistici. L'emersione delle lingue immigrate anche in contesti come la scuola che dovrebbe agevolare lo sviluppo delle competenze linguistiche non è un fatto percepito sempre come un valore aggiunto, così come il potenziale offerto dal bilinguismo dei bambini di origine straniera, il mantenimento delle lingue di origine. Pur con le dovute cautele, analizzando la lunga produzione di norme, linee di indirizzo, orientamenti degli ultimi trent'anni, ciò che emerge non è una linea di azione unitaria e coerente, in grado di considerare le diverse realtà italiane, ma una forma di “schizofrenia” tutta italiana (v. oltre). Anche per le lingue immigrate, per le relazioni tra gruppi presenti in un territorio, per il contatto italiano-varietà regionali-dialetti-minoranze storiche (dove presenti)-lingue immigrate si sono rilevate scelte di tipo bottom-up e top-down. In particolare scelte bottom-up dei singoli cittadini di origine straniera, che hanno deciso di utilizzare le lingue di origine, o di rifiutarle, con gli italiani restii a individuare nella diversità linguistica un elemento dinamico, positivo di confronto, apprendimento di altre lingue e culture, oppure scelte top-down, incontrollate, sorte per le motivazioni più diverse, ma con l'obiettivo di arginare la paura delle lingue. Solo in questo modo riusciamo a spiegare quanto avviene durante le manifestazioni di sensibilizzazione e protesta sulle tematiche dell'immigrazione (ad es. lo sciopero degli immigrati, 1° marzo 2010, 2011) in cui le lingue di origine, quasi non ritenute degne per far comprendere le motivazioni della protesta, sono solo marginalmente presenti a favore dell'italiano e si preferisce l'uso di codici non verbali (bandiere, colori simbolici). Per quanto giustificabile l'uso dell'italiano per far comprendere al maggior numero di persone i diritti da difendere e promuovere, la preferenza (quasi l'esclusiva) per l'italiano denota un disagio verso le lingue di origine, da nascondere¹⁴.

Non stupisce pertanto che in Italia la mancanza di una sensibilità nei confronti delle lingue, abbinata alla promozione di un modello di stato monolingue (l'idea di una norma e ufficialità che debba ricercarsi solo nell'italiano), abbia prodotto reazioni nei confronti delle lingue immigrate che non rispondono a un modello di “equitable multilingualism”¹⁵.

¹⁴ Monica Barni e Carla Bagna, «The 1st of March, a Day without Immigrants: Urban Linguistic Landscapes and Immigrant Protests», paper presentato al 4° International Workshop on Linguistic Landscape, Addis Abeba 2012.

¹⁵ Nancis H. Hornberger e Francis M. Hult, «Ecological language education policy», in Bernard Spolsky e Francis M. Hult, a cura di, *Handbook of educational linguistics*, Blackwell, Malden MA 2008, pp. 280-296.

In riferimento al punto 2 bisogna inoltre sottolineare quanto decisioni top-down abbiano inciso nel modificare le condizioni di superdiversità linguistica. Le rilevazioni condotte a distanza di tempo sugli stessi territori hanno fatto emergere tratti di una mobilità linguistica non determinata dalle scelte linguistiche dei singoli, ma da politiche locali o a livello nazionale adottate in vari settori (disposizioni di ambito commerciale o di ordine pubblico) con ricadute di tipo linguistico evidenti. Se il caso più emblematico ha riguardato la città di Prato dove la presenza della comunità e della lingua cinese ha fatto sì che fossero promosse disposizioni in grado di condizionare il LL, scelte simili sono presenti anche in altre città¹⁶.

A fronte quindi, negli ultimi 15 anni, dell'aumento della popolazione di origine straniera¹⁷, della presenza/visibilità delle lingue immigrate nel contesto urbano (dai centri storici alle periferie), di tipo bottom-up; dell'aumento di attenzione nei confronti degli usi linguistici (visibili) di tali gruppi, attenzione strumentalizzata in chiave politica (l'“invasione” straniera), la reazione è stata, più che l'adozione di linee di intervento in grado di far conoscere le diverse componenti anche linguistiche presenti in un territorio, una reazione di tipo top-down con

- la cancellazione delle immagini del contatto (non viste come segno di radicamento, investimento di gruppi in un dato territorio e pertanto condizione di dialogo tra lingue e culture) attraverso campagne mediatiche, proposte di legge, attuazioni di disposizioni locali ecc.

- la limitazione della presenza delle lingue immigrate nelle insegne commerciali

- i test di lingua per il permesso di lungo soggiorno, per avviare un'attività commerciale, l'accordo di integrazione per i neoimmigrati;

- un (limitato) riconoscimento delle lingue immigrate come lingue di studio (con un continuo schizofrenico cambio di status a seconda che si tratti di lingue degli immigrati o di lingue che verranno utilizzate per la mediazione, per un futuro lavoro ecc.).

Le lingue immigrate sono di volta in volta indicate e percepite come “necessarie” nel caso di testi che devono essere disponibili in più lingue (prevalentemente testi per i domini educativo, sanitario, politiche mi-

¹⁶ Monica Barni e Massimo Vedovelli, «Linguistic Landscapes and Language Policies», in Christine Hélot, Monica Barni, Rudi Janssens e Carla Bagna, a cura di, *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. Diversité des approches*, Peter Lang, Frankfurt 2012, pp. 27-38.

¹⁷ Secondo i dati Oece (*International Migration Outlook 2013*, <http://www.oecd.org/els/mig/imo2013.htm>, giugno 2013), è diminuito il numero di immigrati che entrano in Italia, con un calo di circa il 44% dal 2007 (-11% solo nel 2011), ma sono aumentati (del 35% nel solo periodo da fine 2011 a fine 2012) gli italiani che sono emigrati, in particolare in Germania e Regno Unito. È il risultato della crisi economica in corso.

gratorie, sicurezza nei luoghi di lavoro). Si tratta nella maggioranza dei casi di testi tradotti dall'italiano: un italiano di ambito burocratico che contiene rimandi a decreti, comma ecc. quindi che nelle lingue immigrate è ugualmente complesso e poco comprensibile. Anche in questo caso rileviamo esempi della schizofrenia: la traduzione è utilizzata dallo Stato italiano o da chi promuove un servizio, senza una riflessione sulle competenze degli immigrati nelle loro lingue di origine (siamo sicuri che i contenuti siano compresi? siamo consapevoli che una percentuale di immigrati è analfabeta nella lingua di origine? o che potrebbe esserci una difficoltà nell'accesso on line a risorse plurilingue messe a disposizione su supporti digitali o semplicemente che il burocrate italiano non va semplicemente tradotto in arabo ma riadattato?). Si tratta di riflessioni che riguardano anche gli italiani stessi e le loro competenze linguistiche.

La posizione delle lingue immigrate inoltre cambia a seconda del luogo in cui vengono rilevate: la presenza della lingua russa sulle spiagge della Sardegna o nelle zone della Versilia (area del turismo di lusso) assume una connotazione diversa dall'insegna in russo che presenta prodotti alimentari della Russia a Milano o a Roma. Ugualmente l'insegnamento di lingue quali l'arabo, il cinese, il russo ecc. nei contesti universitari, dove tradizionalmente è presente, è principalmente inteso come studio della lingua e letteratura cinese, russa ecc. e solo negli ultimi anni comincia ad emergere il ruolo della formazione in queste lingue come investimento in relazione alle tematiche migratorie e opportunità di lavoro nei paesi in cui queste lingue vengono parlate. Queste stesse lingue cominciano ad entrare nella scuola, non solo dal basso, ma anche nei percorsi curricolari¹⁸.

La stratificazione che emerge è quella di un primo periodo (durato almeno vent'anni) caratterizzato da un'incontrollata presenza delle lingue immigrate nei contesti urbani, periodo che definiremmo della massima visibilità linguistica e che ha trovato l'apice all'inizio del XXI secolo (fino al 2007, 2008), con un secondo periodo di "regolamentazione" della diversità di un territorio, in cui la visibilità linguistica, massima espressione di una condizione di superdiversità, diventa "sanzionabile". Le disposizioni adottate da diversi comuni italiani, seppur motivate da scelte con le sembianze di voler tutelare un territorio (dal punto di vista dell'assetto urbano, dell'omogeneità delle attività economiche ecc.), hanno fatto leva sulle lingue per rifiutare chi le parla, e

¹⁸ L'avvio dei Tirocini Formativi Attivi (TFA) anche per lingue come l'arabo, il cinese e il giapponese nell'anno accademico 2012-2013 per formare docenti in grado di insegnare nelle scuole italiane tali lingue rappresenta un primo riconoscimento del ruolo che possono e potranno / dovranno ricoprire tali lingue nell'offerta linguistica dei prossimi anni.

hanno tutte avuto come esito il limitare la presenza delle insegne nelle lingue immigrate (devono essere accompagnate dalla traduzione) per “arginare” il senso di straniamento di un cittadino (inteso come monolingue italofono) di fronte a caratteri non riconoscibili, non familiari.

Siamo ancora lontani da quanto Liddicoat and Baldauf hanno proposto: «*view language planning not just in terms of top-down governmental decision making, but also in terms of local, individual, educational and community action on language. [...] Considering language planning only as the property of those who hold the institutional power to effect their decisions, ignores the interplay between the macro and the micro which is fundamental to all language planning work*»¹⁹.

Quanto finora discusso sottolinea come nei panorami linguistici superdiversi italiani le lingue immigrate sembrano coesistere oggi tra usi autorizzati e negazione/rifiuto/tentativi di cancellazione della loro esistenza. I tentativi di nascondere le lingue immigrate top down possono essere considerati come il simbolo di un rifiuto (talvolta istituzionale/istituzionalizzato), di una presa di distanza verso le questioni dello sviluppo di competenze linguistiche, rifiuto della condizione stessa di plurilinguismo nel quale da sempre è caratterizzata la penisola italiana per motivazioni storiche, come se le lingue immigrate, più recente componente e acceleratore di superdiversità, siano un nemico, una presenza da controllare, regolare, limitare. Di contrasto si rilevano anche esempi di LL bottom-up che fanno emergere la necessità di superare le paure (insegne come “Palestra antirazzista” a Bologna), indicazioni sulle competenze in italiano anche negli annunci cartacei (per rassicurare un futuro datore di lavoro). Allo stesso modo, dato non del tutto positivo, sempre più immigrati identificano nella propria lingua un elemento da marginalizzare, per evitare motivi di discriminazione e giustificano le paure degli altri verso di loro²⁰.

Conclusioni

I panorami linguistici urbani continuano a rappresentare una manifestazione della superdiversità linguistica italiana, una superdiversità mobile, in cui a fronte di un radicamento dei gruppi su un territorio, periodicamente sottomessa a pressioni esterne (nuovi arrivi, mobilità come conseguenza della crisi economica attuale, ma anche maggiore capacità di reazione da parte dei gruppi immigrati ecc.), si assiste

¹⁹ Anthony J. Liddicoat, Richard B. Baldauf, *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts*, Multilingual Matters, Clevedon 2008.

²⁰ Monica Barni e Carla Bagna, «Languages “under siege”: building a “regulated and controlled” LL», paper presentato al 5° International Workshop on Linguistic Landscape, Namur 2013.

anche a una pressione dall'alto, alimentata da immaginari di paura e insicurezza, insicurezza anche linguistica (si applicano restrizioni sulla presenza di una lingua senza che vi sia una effettiva volontà di verifica che l'insegna in arabo o in albanese condizioni effettivamente della qualità della vita in un quartiere). Tali considerazioni si riversano anche in altri contesti, ad es. nel contesto educativo, dove le lingue di origine, le lingue parlate in famiglia sono talvolta percepite come ostacoli all'apprendimento dell'italiano e gli operatori (inclusi in parte i docenti) non mostrano interesse nel conoscere in profondità le abitudini e gli usi linguistici degli alunni. Una maggiore consapevolezza della mobilità / superdiversità linguistica del territorio garantirebbe invece un miglioramento anche della didattica in aula. Per questo motivo l'analisi dei panorami linguistici superdiversi non può risultare isolata rispetto alle altre componenti di un territorio, ma impone una sua ricaduta consapevole anche nella gestione dei servizi educativi, sociali ecc.²¹

In ultima analisi è necessario considerare le conseguenze sulle politiche linguistiche. Chrístost ha riclassificato diversi tipi di *language policies* (*assimilation, non-intervention, valorisation, sectorial, differentiated legal statute, bilingualism and trilingualism, multilingualism, internationalism, mixed*): nel caso dell'Italia, a seconda dei contesti, possiamo individuare l'adozione di un modello *sectorial* («*policy that adopts ad hoc restricted legislatives measures regarding the use of sanctioned languages in certain domains*»); *differentiated legal statute* («*comprehensive but unequal accomodation of linguistic diversity, granting full range of right to dominant language or speakers but restricted rights to minority language or speakers*»); *mixed* («*the simultaneous practice of different kind of policies*»), ma non l'adozione di un modello equilibrato e linguisticamente equo²².

Come Barni e Bagna hanno sottolineato, le lingue (diverse dall'italiano) in Italia sono “sotto assedio”: la superdiversità può diventare una superdiversità da controllare (ad es. nei panorami linguistici, a scuola) o da regolare, contraddizione stessa nel concetto di superdiversità²³.

Nel caso italiano, pur con le dovute cautele e nella prospettiva di una continua verifica sul campo, la superdiversità linguistica così come rilevata, descritta, analizzata, con l'occhio del ricercatore, può accentuare i tratti di quella che definiamo una “schizofrenia” tutta italiana nei confronti delle lingue: l'incapacità di vedere in esse le condizioni

²¹ Mariana Ribeiro Clemente, «LL and education in primary school: LL as a pedagogical resource to read changing cities», paper presentato al 5° International Workshop on Linguistic Landscape, Namur 2013.

²² Diarmait Mac Giolla Chrístost, *Language and the City*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2007.

²³ V. nota 19.

di inte(g)razione tra gruppi che condividono spazi, territori e un presente e futuro anche linguistico. Pur avendo sottolineato le forme di questa “schizofrenia”, la difficoltà istituzionale nel riconoscere l’Italia come un paese linguisticamente “superdiverso”, siamo consapevoli della presenza di esperienze, interventi, progetti per favorire il mantenimento delle lingue di origine, una lettura dei panorami linguistici funzionale allo sviluppo di una sensibilità linguistica verso tutte le lingue. L’auspicio è che ad essi possa essere dato lo spazio per essere diffusi e maggiormente promossi. Come hanno sottolineato Shohamy e Waksman i tratti linguistici, semiotici, simbolici che caratterizzano i panorami linguistici possono essere indicatori del rispetto o della perdita / mancanza di rispetto verso le differenze (linguistiche e non solo) e fornire indicazioni precise della mentalità delle persone, delle loro condizioni politiche, sociali, economiche²⁴. Le scelte bottom-up o top-down nei panorami linguistici non hanno mai conseguenze neutre né per chi è la fonte di testi/messaggi, né per i destinatari (designati o presunti), né per tutti coloro che entrano in contatto con tali testi, che contribuiscono, loro malgrado, alla superdiversità linguistica.

Carla BAGNA

bagna@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena

Abstract

The analysis of the five million immigrants in Italy and their language use, especially in urban contexts, confirms that immigrant groups have assumed an active role in the make-up of the Italian linguistic urban landscape and contribute to different forms of superdiversity. The article analyzes the Italian context, in which diversity (considered as superdiversity, presence of high level of ethnolinguistic diversity) coexist between bottom-up and top down choices. To explore this, we use methodologies and results of a series of surveys conducted within the Centre of Excellence for Research - Permanent Linguistic Observatory of the University for Foreigners in Siena.

²⁴ Elana Shohamy e Shoshi Waksman, «Conflict in the City: neighborhoods of Tel Aviv-Jaffa as new city spaces», paper presentato al 5° International Workshop on Linguistic Landscape, Namur 2013.

La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche

Premessa

La diversità delle lingue nelle aule italiane è ormai un dato di fatto e qualsiasi approccio didattico che non tenga conto di questo aspetto è destinato a fallire. Anzi, possiamo dire – con sempre maggiore convincimento – che il tratto costitutivo della scuola italiana è proprio la compresenza di idiomi e culture diverse (alle volte, *assai* diverse) che ne fanno un banco di prova arduo per tutti coloro che vi operano lasciando in molti di essi l'amara sensazione di sforzi che si scontrano contro il muro delle difficoltà di comprensione legate alla L1 dei ragazzi.

Queste naturali difficoltà, connaturate in tutti i sistemi multilingui, per alcuni diventano blocchi, rifiuto, paura del diverso. Per altri, invece, esse sono benzina che alimenta il motore della ricerca di soluzioni che includano, anziché dividere, che accolgano anziché respingere.

Il nostro punto di vista, quello dal quale osserveremo i fenomeni in questione, è proprio il secondo. Ovvero il punto di vista di coloro che ritengono la presenza alloglotta in aula una risorsa e non una penalizzazione. Una risorsa anche per gli stessi nostri connazionali che, lungi dal veder rallentate le proprie dinamiche di sviluppo delle varie competenze, hanno invece la possibilità di essere immersi da subito, sin da piccoli, nel mondo plurilingue e pluriculturale che li attende fuori dall'aula.

La compresenza di più idiomi e più culture chiama in causa, naturalmente la lingua italiana che è la lingua con la quale vengono veicolati i saperi in aula, la lingua obiettivo di apprendimento per i bambini che partono da altre lingue madri e lingua veicolare che serve loro per integrarsi nella microcosmo sociale scolastico. Per questo, è a lei che ci rivolgiamo quando parliamo di integrazione scolastica degli alunni stranieri.

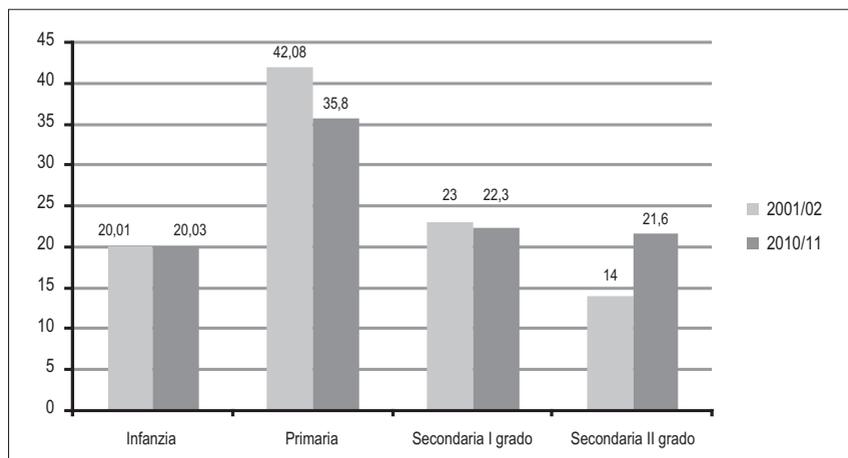
La presenza straniera nelle classi italiane: alcune puntualizzazioni

In questo paragrafo ci proponiamo di fornire una istantanea della presenza degli alunni di cittadinanza non italiana nelle nostre scuole. Per fare questo ci baseremo sui dati più recenti messi a disposizione dal Ministero della Pubblica Istruzione, aggiornati all'anno scolastico 2010-2011, mediante una pubblicazione della Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità)¹.

Attualmente, in Italia ci sono 711.064 alunni non italiani (per ogni ordine e grado di scuola, anche se come vedremo con incidenza diversa per i vari livelli) che corrispondono al 7,9% del totale della nostra popolazione studentesca, con un incremento rispetto all'anno scolastico precedente di 37.454 unità.

Come dicevamo, il dato non si spalma in maniera omogenea tra i vari livelli di scuola. Infatti, è la scuola primaria quella che ha più alunni non italiani, con però la scuola secondaria di secondo grado che vede l'aumento maggiore rispetto alla rilevazione precedente (cfr. grafico 1)².

Grafico 1: distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola – a.s. 2001/2002 e 2010/2011



¹ Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso la conoscenza. Rapporto nazionale a.s. 2010/2011*, Quaderni ISMU, Milano 2011.

² I grafici sulla presenza straniera nelle scuole sono ripresi dalla pubblicazione del MIUR/Fondazione ISMU citata in n. 1.

Dal grafico si evince anche come l'incidenza della presenza straniera nella scuola primaria in termini di percentuale rispetto al totale degli alunni sia calata passando dal 42,8% al 35,8%.

In sede di introduzione abbiamo parlato di presenza strutturale, un dato comincia a rendere giustizia a questa visione: aumentano gli alunni non italiani nati in Italia, mentre continuano a diminuire quelli che arrivano nel nostro sistema scolastico provenienti da un altro paese.

Questa presenza è maggiore nelle regioni del Nord e del Centro e complessivamente, i tre quarti delle scuole hanno tra i loro iscritti alunni non italiani.

Sono solo il 24,3% le scuole non ancora interessate al fenomeno della presenza straniera e il 58% quelle interessate per una percentuale nel rapporto interno tra allievi italiani e allievi non italiani inferiore al 15%. Interessante però è anche il dato delle scuole che hanno una percentuale di alunni non italiani compresa tra il 15 e il 30% (consistente, quindi) essendo pari al 13%. Molto consistente (oltre il 30% meno del 50%) è per lo 0,8% delle scuole e moltissimo consistente (oltre il 50%) per lo 0,7%.

Le nazioni di provenienza degli allievi non italiani e le loro L1 parlate a scuola

La presenza straniera ha da sempre (ovvero, sin dalle prime rilevazioni fatte sul tema quando il fenomeno era agli inizi³) una diversificazione interna altissima. Per fare un confronto, si pensi alla situazione in Germania negli anni 1970 dove italiani e turchi rappresentavano il 50% della quota straniera nelle scuole, mentre da noi per arrivare al 50% dobbiamo sommare almeno cinque nazionalità diverse (come si vede nel grafico 2).

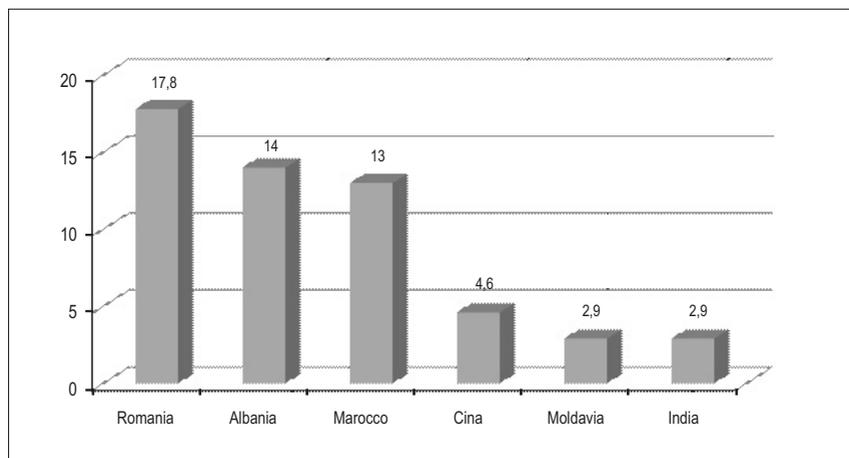
Il dato in questione ha delle pesanti ricadute anche nell'organizzazione didattica, sulle quali ritorneremo più avanti. Riteniamo, inoltre, che questo aspetto della presenza straniera, confermato anche da quest'ultima rilevazione, abbia avuto delle ricadute sui ritardi che la scuola ha accumulato nell'organizzare una risposta all'arrivo in aula di alunni stranieri che forse sarebbero potuti essere meno evidenti se, come detto, si fosse potuto lavorare a contatto con lingue e culture meno diversificate. D'altro canto, però, è proprio questa una delle condizioni della super-diversità⁴ discussa in tutti i contributi contenuti in questo

³ Si confronti, ad esempio, l'analisi dei dati contenuta in un altro numero monografico di questa rivista dedicato al tema di lingua e curato da Massimo Vedovelli: *Studi Emigrazione*, 140, 2000.

⁴ Per approfondimenti sulla nozione di super-diversità linguistica (oltre che agli altri contributi presenti in questo stesso numero di *Studi Emigrazione*) si ri-

volume e che rende il nostro panorama linguistico così denso di spunti e paradigmatico della condizione attuale degli spazi linguistici urbani.

Grafico 2: Principali cittadinanze degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico 2010/11



Tab. 1: Alunni con cittadinanza non italiana per continente di origine e ordine di scuola – valori percentuali

Continente	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Tot. Scuole
Europa	47,0	48,5	50,3	54,0	49,8
Africa	30,4	26,4	22,1	17,5	24,3
Asia	15,5	16,5	16,8	13,6	15,7
America	7,0	8,1	10,6	14,1	9,7
Oceania	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
Apolidi	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
n.d.	0,0	0,3	0,2	0,7	0,3

In tabella riportiamo il dato aggregato per continenti. Come si vede, l'Europa la fa da padrone (come si vedeva anche dal grafico sulle na-

manda a Monica Barni e Guus Extra, a cura di, *Mapping linguistic diversity in multicultural context*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York 2008; Steven Vertovec, «Super-diversity and its implications», *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 2007, pp. 1024-1054. Per una introduzione di questa stessa nozione alla situazione italiana, invece, rimandiamo a Monica Barni e Massimo Vedovelli, «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità», in Massimo Palemo, a cura di, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi sull'ADIL 2*, Guerra, Perugia 2009, pp. 29-47.

zionalità), ma restano importanti le percentuali accumulate anche dagli altri continenti⁵.

Rendimento scolastico di alunni con cittadinanza non italiana

Uno dei problemi che si affrontano in classi con presenza di alunni non italiani è il loro rendimento scolastico. Indubbiamente, e i dati della ricerca MIUR/Fondazione ISMU ce lo confermano, esiste un dislivello nelle prestazioni tra italiani e non italiani. Ma è un dislivello che tende ad assottigliarsi se i non italiani sono nati in Italia e hanno avuto la possibilità quindi di seguire lo stesso iter scolastico dei loro compagni.

Questo ci fa ipotizzare che, proprio il già rilevato *trend* che vede gli alunni non italiani sempre più figli di stranieri che sono nati in Italia e non stranieri che arrivano già in età scolastica nel nostro paese, consentirà a questo elemento di indubbia criticità di andare normalizzandosi da solo.

Attualmente, comunque, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo sono il 18,2% nella scuola primaria, il 47,9 nella secondaria di primo grado e il 70,6 nella secondaria di II grado⁶.

⁵ Ci pare interessante far notare come le analisi sul rapporto tra didattica dell'italiano e singole lingue straniere siano scarse, avendo la ricerca italiana nel corso degli anni privilegiato un'impostazione che ha tenuto poco in considerazione le lingue di provenienza degli allievi. Ad esempio, non ci risultano lavori specifici sull'apprendimento dell'italiano da parte di rumeni (se non materiali didattici, che però non rientrano nella tipologia di pubblicazioni che qui ci interessa) o moldavi (se non un generico Paola Celentin e Edith Cognini, *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia 2005), esiste un contributo sull'apprendente albanese: Emanuele Banfi, «Mezzi di espressione della modalità esplicita in italiano/L2: analisi dell'IL di un soggetto albanese», in Anna Giacalone Ramat e Graziella Crocco Galèas, a cura di, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen, 1995, pp. 319-332, ma di taglio più linguistico che didattico. Di più è stato fatto per cinese e arabo. Sul cinese ci sono vari lavori di Banfi o dei suoi collaboratori; tra questi, qui segnaliamo Emanuele Banfi, a cura di, *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali. Atti del Seminario Internazionale, Università Milano-Bicocca, 1 dicembre 2000*, Franco Angeli, Milano 2003; e di Ada Valentini, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano 1992. Mentre per l'arabo segnaliamo, tra gli altri, Massimo Vedovelli, Stefania Massara e Anna Giacalone Ramat, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per arabofoni*, Franco Angeli, Milano 2004, e Francesca Della Puppa, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia 2006.

⁶ Nella rilevazione del 2005/06 i ritardi erano 22,5% per il ciclo primario, 54,4% per il ciclo secondario inferiore e 72,6% per quello secondario superiore. Come a dire, che in cinque anni (ovvero, un ciclo intero di scuola elementare) il gap si è già diminuito di oltre quattro punti percentuali per la primaria, quasi sette per la secondaria di primo grado e oltre due punti per la secondaria di secondo grado. Questo a conferma che la succitata strutturalità del fenomeno rispetto alla scuola e alla società italiana porterà col tempo a riportare a norma le *performances* scolastiche dei figli di stranieri.

I non italiani accumulano percentuali di ritardo scolastico molto più che gli italiani, in più questa percentuale ha un andamento crescente. Si passa, infatti, da quasi uno su dieci nella classe prima al quasi un quarto della classe quinta. Gli italiani, invece, anche loro con un andamento crescente tra prima e quinta, non si discostano di molto dalla soglia del 2%.

Anche nella scuola secondaria di primo grado la differenza tra rendimento degli italiani e dei non italiani è consistente e, di nuovo, con lo scorrere delle classi aumenta la percentuale di ragazzi non italiani che non riesce a tenere il passo (sono il 41,6% in prima media e il 54% in terza). Questo dato, però, assume una luce parzialmente diversa se lo andiamo ad analizzare in maniera diacronica laddove vediamo che nella rilevazione del 2005/06 i ritardatari in prima media erano il 60,5%, ben sei punti e mezzo in più rispetto a oggi. Evidentemente, cominciano ad arrivare anche alla media i nati in Italia che contribuiscono a riavvicinare la forbice tra il rendimento dei non italiani e degli italiani.

Stabilire le cause di questo ritardo non è semplice perché vi contribuiscono fattori diversi non tutti colti dalle analisi statistiche. Inserimento all'arrivo in Italia in classi già non in linea con l'età dello studente, che quindi si trova ad essere considerato in ritardo non per demeriti stabiliti a scuola⁷, il tasso di mobilità delle famiglie di provenienza che è più alto delle famiglie italiane, il che può provocare dei disagi che si ripercuotono sul rendimento del proprio figlio, e la riuscita scolastica vera e propria che certamente può risultare "indebolita" dal doverla espletare in una lingua diversa dalla propria.

Insomma, non può esistere l'equazione non italiano=ragazzo con difficoltà scolastiche, perché le cause del ritardo possono essere molteplici, non tutte legate intrinsecamente al rendimento del ragazzo in aula.

Tab. 2: Alunni ripententi per anno di corso e cittadinanza- a.s. 2010/11. Valori percentuali

Ordine di scuola	Alunni non italiani	Alunni italiani
Primaria	1,2	0,2
Secondaria I grado	9,1	3,8
Secondaria II grado	9,8	6,9

⁷ Va sottolineato comunque come la normativa italiana in materia dica esplicitamente di privilegiare l'età sul livello di competenza in entrata nello stabilire la classe di inserimento di uno studente neo arrivato. Ma ciò nonostante l'accertamento di varie competenze e abilità (richiamato anch'esso dalla normativa) spinge alle volte le scuole ad inserire un quattordicenne in prima media o un decenne in seconda elementare.

Questo lo si vede nitidamente osservando non più il fenomeno del ritardo scolastico ma la percentuale di bocciature (v. tab. 2). Qualcosa quindi più legato con il rendimento effettivo in aula degli studenti.

Indubbiamente i bambini e i ragazzi non italiani si confermano più in difficoltà rispetto ai pari età italiani, ma la distanza tra i due sottinsieme si accorcia notevolmente, rientrando su binari (per dir così) meno allarmanti. Il segno a nostro avviso che i dati riportati sui ritardi si devono attribuire principalmente a motivazioni che esulano dal rendimento in aula.

La diversità linguistica. Una sfida che parte da lontano

L'Italia, tra i paesi europei, è certamente quello dove le tematiche affrontate in questo contributo si sono maggiormente evidenziate e da più tempo. Molti ritengono infatti che il tema del contatto tra lingue e culture diverse sia un tema sollevato dalla presenza straniera che, a partire dalla fine degli anni 1970 con un ritmo di crescita prima lento e poi travolgente, ha portato alla situazione attuale appena descritta. In altri termini, molti pensano che siano stati gli stranieri a sollevare il tema dell'integrazione scolastica e dell'italiano come lingua da mettere in grado di mediare tra parlanti L1 distanti tra di loro.

La presenza straniera nelle percentuali dei nostri giorni mostrate in precedenza, in realtà, è solamente la coda di un fenomeno che ha caratterizzato il nostro paese dall'unità in poi. Si vuole qui dire che l'Italia è un paese da sempre intrinsecamente attraversato da fenomeni di contatto tra parlate diverse e da dinamiche, alle volte anche molto conflittuali, di confronto tra culture non pienamente assimilabili.

Non è questa la sede per entrare nella complessa storia linguistico culturale del nostro paese⁸, basti solo soffermarsi per un attimo a riflettere su come, soprattutto nel passato, si è configurato il rapporto tra gente del nord e gente del sud Italia.

Tutto questo ha avuto conseguenze anche dentro la scuola. Anzi, la scuola italiana è stata il teatro di molti di questi conflitti. Risolti non sempre positivamente, a dire il vero. Infatti, se si riflette sugli alti numeri di abbandoni scolastici che da sempre caratterizzano il sistema formativo italiano non possiamo evitare di considerare questo come un effetto della carente gestione dei casi di bimbi/ragazzi italiani alle prese

⁸ Su queste tematiche rimandiamo naturalmente alla fondamentale e illuminante opera di Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, Bari 1963 (e successive riedizioni), che per prima ha inquadrato e messo a fuoco quanto andiamo sostenendo qui.

con il difficile percorso di acculturazione in una vera e propria L2, dal momento che tale era da considerarsi l'italiano per moltissimi di loro.

Parlare di scuola italiana alle prese con la diversità linguistica di natura endogena⁹ solamente in termini negativi o fallimentari vuol dire, però, osservare solo una parte della complessa mole di azioni intraprese al suo interno che invece hanno saputo vincere questa sfida, includere le diversità e trasformare i problemi in risorse positive. Quando parliamo di scuola italiana, infatti, parliamo di una miriade e capillare rete di istituti, situazioni, docenti che non possono essere accomunati sotto un unico destino. Quindi, va anche detto che nella scuola sono fiorite iniziative encomiabili dal punto di vista dell'accoglienza e dell'inclusione dei ragazzi dialettofoni. Iniziative che non esitiamo a definire paradigmatiche anche per coloro che operano oggi a contatto con allievi stranieri.

Parliamo non solo di singoli docenti la cui azione non è riuscita a varcare, diciamo così, la soglia dell'aula (ma che tanta importanza hanno avuto nell'indirizzare dal basso le politiche linguistiche del nostro sistema formativo), ma anche dell'azione congiunta di almeno altre due componenti.

Il primo è rappresentato dalle associazioni di insegnanti che hanno promosso e tentato di diffondere sul resto del corpo insegnante le migliori pratiche per la didattica in contesti plurilingui e pluriculturali sensibilizzandoli, magari, verso tematiche, atteggiamenti, letture che potessero aiutare a sciogliere i vari nodi che incontravano nella loro prassi didattica.

Stiamo pensando, ad esempio, ad associazioni di docenti quali il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica), il CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) o l'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). Tutte organizzazioni estremamente attive, dove negli anni si sono sperimentate e condivise molteplici prassi didattiche che poi sono confluite nelle moderne proposte di modellizzazione dell'intervento didattico. Queste associazioni hanno avuto il grande merito, poi, di intrecciare il loro operato con le più avanzate riflessioni che nel frattempo venivano maturate a livello di ricerca scientifica nel campo della diffusione delle lingue lavorando spalla a spalla con quelli che hanno affrontato le stesse questioni da un ambito accademico. E questo ci porta verso il secondo dei fattori che abbiamo segnalato in precedenza. Ovvero, il contributo del mondo della

⁹ Parliamo di natura *endogena* di questo fenomeno per sottolineare come la diversità linguistica in questo caso nasceva dalla storia linguistica del nostro paese e dalla compresenza dei dialetti e delle culture di cui loro sono portatori che si contendevano gli usi linguistici con l'idioma italiano.

ricerca (o più in generale degli intellettuali che si sono interessati ai fatti di lingua) nell'indirizzare le scelte didattiche.

A partire da Antonio Gramsci, infatti, la storia del pensiero in Italia è stata caratterizzata da una costante attenzione da parte di una certa classe di intellettuali nei confronti della lingua¹⁰. Oltre, ovviamente, ai sociologi e linguisti che in qualche modo sono obbligati ad interessarsi dei fatti di lingua, molti intellettuali hanno ragionato sulle questioni che qui ci interessano arrivando, come detto, ad influenzare in qualche misura le scelte linguistiche operate dalla scuola italiana.

Abbiamo già citato Gramsci, ma possiamo aggiungere ad esempio Pasolini, De Mauro o Don Milani. Tutti autori che, pur con biografie completamente differenti, hanno come comun denominatore l'idea che interessarsi alla scuola sia necessario per migliorare le sorti del paese e con le loro opere hanno illuminato il cammino degli insegnanti lungo i difficili e tortuosi sentieri della didattica sviluppata in aule dove convivono persone con diverse L1 di partenza.

Le origini della didattica in contesti plurilingui e pluriculturali

Come abbiamo cercato di mostrare, il tema della didattica in ambienti plurilingui non è una novità nel panorama nazionale, ma tale è stata percepita dall'opinione pubblica e, quel che più grave da parte di molti degli addetti ai lavori. La compresenza, in altri termini, di idiomi diversi nella stessa aula e le problematiche che da questa situazione scaturiscono, senza dimenticare sempre le risorse formative che possono sprigionarsi da tali contesti educativi, sono una costante della sistema educativo nazionale.

Il punto di svolta che ha portato ad emergere questa situazione e, soprattutto, a ribaltare il pregiudizio che la diversità sia solo una fonte di problemi e non una sfida che può portare a traguardi formativi non pensabili in situazioni di rigido monolinguisimo, lo possiamo collocare nel periodo compreso tra la metà e la fine degli anni 1970. Periodo nel quale sono stati pubblicati due diversi documenti che in qualche modo hanno segnato indelebilmente il modo di affrontare didatticamente il plurilinguisimo e la diversità linguistica in aula.

¹⁰ È come se un certo filone di pensatori italiani, non necessariamente tutti appartenenti alla categoria degli addetti ai lavori esperti di didattica delle lingue, si fossero allineati all'idea gramsciana che *«ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale»* (Quaderni del carcere, Quaderno 29, § 3).

Ci stiamo riferendo, da una parte, alle cosiddette *Dieci Tesi Giscel* del 1975 e, dall'altra, alla successiva riformulazione dei programmi ministeriali per la Scuola Media del 1979¹¹. Ambedue questi documenti, infatti, ridefiniscono i termini con i quali venivano abitualmente inquadrati i fenomeni linguistici del nostro paese. Diventano sempre più residuali le espressioni che da sempre si ritrovavano nei documenti e nei discorsi sulla scuola, come «*l'Italia è un paese monolingue*», oppure, «*la malapianta da estirpare dei dialetti*», oppure ancora «*i dialetti non sono lingue ma forme di italiano sgrammaticato*». Esse vengono sostituite con orientamenti didattici e relative affermazioni che invece tengono nel dovuto conto la presenza dei dialetti che lungi dall'essere *una malapianta* vengono semmai riconosciuti come idiomi portatori di cultura. L'italiano viene definito per quello che realmente è: una lingua da conquistare attraverso pratiche didattiche che tengano in dovuta considerazione la contemporanea presenza dei dialetti e su questa competenza in altre lingue si deve fare leva per arrivare alla piena padronanza nella lingua nazionale.

Da questi nuovi presupposti discendono nuovi orientamenti per la didattica. Si cominciano, ancorché faticosamente, a saldare gli indirizzi della ricerca con le prassi didattiche adottate in aula per sostenere la diffusione dell'italiano e l'Italia diventa il teatro di iniziative per la promozione dell'integrazione tra parlanti lingue diverse assolutamente innovative.

¹¹ Le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* sono un documento steso dai soci Giscel sotto il coordinamento di Tullio De Mauro (da considerarsi a tutti gli effetti l'ispiratore dell'iniziativa) nel 1975 (il documento è rinvenibile su internet a questo indirizzo verificato nel giugno 2013: www.giscel.org/dieciTesi.htm). In questo documento si definiscono le basi (enunciate a mo' di brevi tesi) per definire le linee di intervento nel campo dell'educazione linguistica – potremmo dire – dal basso. Ovvero, attraverso una sensibilizzazione del corpo docente realizzata da altri docenti. Questo documento non aveva niente di normativo e vincolante eppure è stato in grado di influenzare positivamente tutta la successiva azione nel campo dell'educazione alle lingue. Mentre, quelli comunemente intesi come “nuovi programmi per la scuola media”, emanati dal ministero della pubblica istruzione con decreto ministeriale nel febbraio del 1979 (anche questo documento si trova su internet all'indirizzo verificato nel giugno 2013: www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html), è un testo altamente vincolante rappresentando gli indirizzi ministeriali da rispettare nel triennio delle scuole medie. In questo senso, quindi, esso può essere definito una iniziativa dall'alto che incide sulla vita dei vari docenti. Ambedue si collocano in linea retta lungo un percorso, avviato con le dieci tesi, che inquadra la diffusione dell'italiano in aula, e più in generale la formazione guidata dei nostri ragazzi, in maniera innovativa rispetto al passato e per la prima volta si parla di differenze come opportunità di crescita e non come ostacoli insormontabili. Ma prima ancora, entrambi questi documenti hanno il grande merito di riconoscere ed esplicitare la diversità linguistica come un tratto costitutivo dello spazio linguistico nazionale con il quale relazionarsi senza ritenere l'italiano l'unico idioma parlato dai nostri connazionali.

Il concetto di “educazione linguistica”: il contributo italiano alla attuale riflessione di ambito europeo

Quando si parla di didattica delle lingue oggi, specie leggendo i documenti di politica linguistica europea, emerge sempre il concetto di *educazione linguistica* che si va a sostituire a quello più tradizionale di *apprendimento di una lingua*.

Il cambiamento non è solo terminologico, se così fosse stato ci avrebbe lasciato del tutto indifferenti, ma di prospettiva teorica e metodologica. Si vuole sottolineare, infatti, come il raggiungimento della competenza in una L2 non sia un fatto automatico frutto solo dell'esposizione all'input linguistico, ma semmai un processo fatto di tappe di avvicinamento. Inoltre, introducendo questa espressione si vuole spostare il *focus* dell'attenzione dall'oggetto di apprendimento (la lingua) alla persona che compie questo processo di apprendimento; e nel fare questo si intende sottolineare, con il termine *educazione*, l'aspetto di crescita individuale che chiama in causa competenze diverse oltre a quelle prettamente linguistiche.

Di questo ribaltamento di prospettiva l'Italia non è stata uno spettatore passivo. I documenti di matrice italiana, le azioni di formazione e sensibilizzazione compiute dagli intellettuali italiani e, lo ribadiamo, le tante microiniziative messe in pratica dagli insegnanti di ogni ordine e grado che hanno sperimentato in aula forme di didattica assolutamente innovative per l'epoca collocano il nostro paese in una posizione di traino rispetto alle tematiche oggetto del presente contributo.

Il conio stesso dell'espressione *educazione linguistica*, come abbiamo visto, va fatto risalire al documento Gisel di metà degli anni 1970. Ben vent'anni prima, quindi, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*¹² che oggi è universalmente riconosciuto come il testo fondante di una didattica delle lingue basata su presupposti cosiddetti “moderni”¹³.

Nel Quadro Comune Europeo viene ripreso il concetto di *educazione linguistica* ogni qual volta si ribadisce che l'apprendimento linguistico chiama in causa varie abilità, non tutte risalenti in maniera retta

¹² Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano 2002 (2001 per la versione in inglese e francese). Nel testo e nelle note verrà citato come Quadro Comune Europeo seguendo in questo una prassi diffusa nella trattatistica sull'argomento.

¹³ Presupposti che in estrema sintesi possono essere così definiti: centralità dell'apprendente, competenza comunicativa che in parte sostituisce l'idea di competenza linguistica, competenza intesa come capacità di compiere azioni comunicative e di sciogliere i nodi della comprensione, forte risalto dato alla dimensione sociale dell'apprendimento e alla capacità che un apprendente deve avere di comprendere la lingua usata nella società e non quella astrattamente riportata nei libri di testo.

alla conoscenza delle regole di quella determinata lingua da apprendere, e di conseguenza la pedagogia linguistica deve essere in qualche modo trasversale e non affidata alla sola disciplina deputata all'insegnamento della lingua. Come abbiamo detto, poi, viene messo al centro della riflessione didattica l'uso funzionale della competenza (io *conosco* perché *so fare*) pur non trascurando gli aspetti legati alla conoscenza delle regole del sistema linguistico che rendono possibile la mia capacità di eseguire compiti comunicativi¹⁴; e anche in questo caso, quindi, si riprendono spunti già discussi nel contesto italiano. Si echeggiano riflessioni nostrane, inoltre, quando si descrive l'apprendimento come un progressivo avvicinamento alla lingua target, un cammino che è fatto di stadi e il passaggio da uno stadio al successivo è facilitato da una crescita dell'individuo non solo sul piano prettamente linguistico, ma anche nei termini di consapevolezza, maturità, autodeterminazione delle procedure di acquisizione.

Infine, quello che a noi pare il debito più grande che la moderna riflessione nel campo della didattica delle lingue negli attuali contesti plurilingui deve alla riflessione italiana maturata tempo addietro con riferimento alla situazione di plurilinguismo nazionale derivato dal contatto tra italiano lingua nazionale e dialetti lingue locali: il concetto stesso di *competenza plurilingue* da intendersi come obiettivo necessario di qualsiasi azione didattica orientata alle lingue.

In particolare, l'idea che essere cittadini consapevoli voglia dire (dal punto di vista linguistico, naturalmente) essere cittadini in grado di muoversi tra più lingue e tra più culture, saper comprendere anche lingue meno diffuse e meno insegnate e che non si possa puntare solo verso un'unica competenza in un'unica lingua.

Questo, che è uno dei cardini delle politiche linguistiche europee¹⁵ è già descritto nelle Dieci Tesi Gisel (tesi VIII):

Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a

¹⁴ Si pensi, per chiarire ulteriormente, all'introduzione nel Quadro Comune Europeo dell'espressione «*competenza linguistico-comunicativa*» che serve proprio a sottolineare l'inutilità della disputa tra competenza intesa come capacità di comunicare, lontana quindi dalle conoscenze grammaticali, e la competenza intesa come, appunto, conoscenza delle regole e quindi della grammatica che per anni ha animato il dibattito tra coloro che si occupano di L2. Molto più giustamente viene assunto il presupposto che i due ambiti non possano essere scissi o messi in competizione e quando una persona riesce ad usare una lingua vuol dire che ne possiede una competenza allo stesso tempo linguistica (ovvero ne conosce le regole) e comunicativa (ovvero sa usare queste regole per comunicare col prossimo).

¹⁵ Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, p. 100.

realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana [corsivo nostro]

Naturalmente, qui si parla di idiomi locali presenti sul territorio italiano essendo il fenomeno migratorio lungi dal verificarsi e la situazione linguistica di riferimento completamente difforme rispetto all'attuale, ma ben chiara è l'indicazione procedurale di accogliere e non rifiutare idiomi diversi dal proprio e di incaricare la scuola di promuovere lo studio della *realtà linguistica circostante*.

Il plurilinguismo in aula

Da tutto ciò partiamo in direzione delle metodologie didattiche appropriate per "educare linguisticamente" i ragazzi che popolano oggi le nostre aule. Per prima cosa la competenza in lingua italiana deve essere sviluppata in un contesto di accoglienza per tutti gli altri idiomi presenti in aula, senza interpretare l'insegnamento dell'italiano nella prospettiva dello sradicamento di tutto ciò che di linguistico preesiste al fine di impiantare la nostra lingua.

Questa prospettiva, purtroppo, ancora si annida tra molti insegnanti che restano convinti che «*in classe si deve parlare solo in italiano!*», oppure che «*sei in Italia e devi parlare italiano!*». Modi di intendere la didattica della nostra lingua che solo a prima vista servono per incentivare l'apprendente e spronarlo verso la piena competenza, ma che in realtà stimolano in chi apprende solo una sensazione di inadeguatezza totale delle proprie risorse espressive (tutto ciò che so è inutile e non mi serve per comunicare) che allontanano, semmai, dall'apprendimento.

La competenza linguistico-comunicativa si nutre invece di abilità, strumenti, strategie che sono attinte da tutti i sistemi linguistici già posseduti dall'apprendente.

Affermare, come viene fatto in tutti i documenti di educazione linguistica¹⁶, che ciascun individuo è intrinsecamente plurilingue non

¹⁶ Ci stiamo riferendo, oltre al già citato Quadro Comune Europeo, anche, tra gli altri, a Gruppo di intellettuali per il dialogo interculturale, *Una sfida salutare*, 2008 (sito internet verificato nel giugno 2013: http://ec.europa.eu/languages/documents/report_it.pdf), e a Jean Claude Beacco e Michel Byram, *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*, 2003 (sito internet verificato nel giugno 2013: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf).

vuol dire che ciascun individuo possiede *naturalmente* e senza alcuno sforzo la capacità di spaziare a proprio piacimento tra sistemi linguistici differenti possedendone una piena competenza. Detta in questo modo l'espressione risulta essere facilmente smentibile. Si vuole intendere, invece, che la capacità di comunicare in una lingua attinge ad un sistema di regole di riferimento (fonetiche, lessicali, sintattiche, pragmatiche) composto da sistemi linguistici plurimi che concorrono alla produzione o comprensione di un determinato enunciato. Inoltre, si intende sottolineare come la piena competenza resta, ovviamente, un obiettivo ultimo dell'apprendimento che non esclude, però, l'importanza del percorso che un individuo compie per raggiungere questa meta. In altre parole, per comunicare in un'altra lingua non serve padroneggiare quella lingua come un nativo.

Conoscere anche solo qualche parola di italiano già consente ad un parlante di eseguire piccoli compiti linguistici e non serve essere pienamente competenti nella nostra lingua per essere immessi nel circuito della comunicazione in lingua italiana. La competenza parziale in una L2 deve diventare, allora, un obiettivo di insegnamento in grado, tra le altre cose, di motivare maggiormente gli studenti non più alle prese con la frustrante sensazione di non essere mai "pronti" per iniziare a parlare in italiano.

Come abbiamo detto, per comunicare – specie nei primi stadi di sviluppo della competenza - si può attingere legittimamente a sistemi linguistici altri e diversi dall'italiano e più lingue si conoscono e migliori sono i risultati nell'uso di ciascuna lingua.

Per questo motivo, glottodidatticamente parlando, la diversità linguistica deve essere intesa come un valore aggiunto e non come un disvalore da combattere.

A questa visione della diversità linguistica ne va aggiunta, a nostro avviso, un'altra: non esistono due parlanti che usano la lingua d'apprendimento in maniera identica o che abbiano esattamente le stesse competenze in quella lingua. Così come non esistono due apprendenti che sviluppano la competenza in italiano esattamente allo stesso modo¹⁷. Se la possiamo definire di tipo orizzontale prima visione della diversità linguistica, caratterizzata dalla compresenza di idiomi diversi nello stesso "spazio d'apprendimento"¹⁸, questo secondo tipo lo potremmo definire di tipo verticale, cioè interna all'individuo che usa "diversamente" da altri regole, strategie, abilità per raggiungere lo scopo comunicativo che di volta in volta gli si pone davanti.

¹⁷ Cfr. Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo*, p. 21.

¹⁸ Riprendiamo, adattandola ai contesti guidati di insegnamento di una lingua, l'espressione "spazio di apprendimento" che si ritrova nel Quadro Comune Europeo (Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo*, p. 21).

In ambito glottodidattico si torna a parlare, quindi, di *superdiversità* vista nel nostro contesto come il combinato disposto di questi due tipi di diversità: le tante lingue presenti, ognuna degna di circolare in classe, e i tanti modi che ciascun individuo utilizza per sciogliere i nodi della comprensione e/o della comunicazione.

Un modello glottodidattico per la superdiversità linguistica

Come è possibile gestire uno spazio d'apprendimento in maniera efficace dal punto di vista di chi è incaricato di promuovere la competenza in italiano?

Tale quesito chiama in causa il modello glottodidattico da utilizzare in aula nei termini di metodi e tecniche in grado di gestire la superdiversità piegandola al servizio dell'apprendimento dell'italiano senza rimanerne soccombenti in una sorta di caos della didattica privo di forma, dove ogni apprendente segue vie diverse e incontrollate e senza mete precise.

L'espressione con la quale generalmente ci si riferisce a questa forma di organizzazione della didattica è *unità didattica*¹⁹; e il punto che si vuole qui discutere è se esiste, o possa esistere, un modello di unità didattica in grado di tenere conto della reale conformazione linguistica della classe, della necessità di assecondare i diversi bisogni di ciascun suo componente, e le molteplici strategie cognitive che ognuno di loro utilizza.

Vedovelli parlando di unità didattica usa termini come "schema di senso", "istanza concettuale", "struttura categoriale" e altri²⁰, tutti utilizzati, se ben abbiamo inteso, per generare l'idea che non si possa fare didattica in maniera preconstituita in partenza e affidata a griglie operative rigide. Facendo questo, introduce un elemento di forte novità rispetto al passato laddove prova a fare spazio a nozioni fondanti di qualsiasi contesto sociale (e tale sono anche gli ambienti didattici) come apertura, creatività e il «*costante e indefinito flusso di interazioni comunicative e sociali*»²¹.

¹⁹ Scegliamo di proseguire a definire unità didattica l'intera concatenazione di azioni che un insegnante compie, o fa compiere, in aula per raggiungere uno o più obiettivi didattici, ben sapendo che negli anni sono circolate diverse altre proposte terminologiche (modulo, unità di lavoro, unità di apprendimento ecc.). Unità didattica però resta ancora oggi quello più diffuso e perciò veicola, a nostro avviso, contenuti più facilmente identificabili da chi si occupa di insegnamento.

²⁰ Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare. Nuova edizione*, Carocci, Roma 2010, pp. 137 e ss.

²¹ Vedovelli, *Guida all'italiano*, p. 138.

Da qui, a nostro parere, bisogna ripartire per orchestrare una didattica dell'italiano che tenga conto effettivamente di quello che succede in una classe. Il rischio, altrimenti, è che affidarsi a proposte operative concepite astrattamente e che impongono una sequenza rigida di azioni da eseguire in aula porti l'insegnante a sperimentare sulla propria pelle l'inutilità di tali proposte e ad abbandonarle per strada.

Ogni insegnante di italiano, infatti, sa bene che modelli troppo rigidi di didattica sono destinati inesorabilmente a disintegrarsi, quando dalla teoria si passa alla pratica. E allora, delle due una: o l'insegnante decide di proseguire lungo un sentiero tracciato in partenza (seguendo uno dei vari modelli glottodidattici proposti) senza tenere in alcuna considerazione gli apprendenti che ha di fronte; oppure, se coscientemente non si limita a fare della didattica centrata sugli apprendenti un puro slogan, a mette da parte "la scaletta" che aveva preconfezionato e procede a vista.

Nella attuale condizione dei rapporti tra ricerca teorica e prassi didattica in aula, la seconda ipotesi, che ovviamente è quella che si lascia preferire, non è in alcun modo sostenuta teoricamente e conseguentemente l'insegnante percepisce come distanti e inapplicabili le varie proposte di modelli didattici a sua disposizione.

La nostra soluzione è quella di ripartire dalle parole di Vedovelli, ma questa volta andando fino in fondo alla sua proposta cercando di elaborare un modello glottodidattico che percepisca l'apertura, l'imprevisto, lo scarto dal sentiero tracciato non come incidenti di percorso (alla stregua di una lampadina che non si accende dopo aver spinto l'interruttore della luce), quanto piuttosto come elementi inevitabili, diremmo quasi degli elementi fondanti, di qualsiasi intervento didattico orientato allo sviluppo delle competenze linguistiche centrato realmente sui bisogni degli apprendenti.

Il problema della creatività va assunto in maniera esplicita e la sfida che abbiamo innanzi è quella di farne una *idea guida* del modello che vogliamo presentare ai docenti. Forse gli insegnanti sono stati sviati per la forte contrapposizione che c'è stata nelle proposte didattiche per insegnare una L2 tra *creatività*²² e *regolarità*. Come se l'idea stessa di modello operativo in aula dovesse necessariamente prevedere uno schierarsi dalla parte della regolarità a discapito della creatività. Col risultato che abbiamo detto di molti insegnanti che, pur con tutte le buone intenzioni si sono ritrovati a non poter applicare modelli didattici proposti perché troppo regolativi restando sempre nell'attesa che la ricerca glottodidattica concepisse finalmente un modello questa

²² Si rimanda a Emilio Garroni, *Creatività*, Quodlibet, Roma 2010, pp. 65-67 per un approfondimento del rapporto tra creatività e regolarità nel pensiero scientifico del 900.

volta in grado di contenere le spinte all'apertura e alla deviazione normalmente presenti nella classe²³.

Ma, come abbiamo visto, l'idea di apprendimento come processo non prevedibile e non scomponibile in tappe predeterminate era già ampiamente sottolineata anche dagli stessi autori che negli anni si sono cimentati nella creazione di modelli di unità didattica, solo che è prevalsa tra i docenti l'idea di modello operativo da seguire pedissequamente tradendo forse parte delle intenzioni di chi aveva elaborato queste proposte.

Non si tratta per il docente di scegliere tra modelli operativi basati su severe regole comportamentali di tipo sequenziale e l'improvvisazione perpetua figlia di incontrollati fenomeni e dinamiche comportamentali che si realizzano in classe. L'idea che proponiamo è piuttosto quella di lavorare su basi "creative" altrettanto serie e fondate teoricamente. Per fare ciò, intendiamo riannodare il filo del discorso ripartendo dalle premesse di Vedovelli e dalla sua idea di insegnamento come ricostruzione di senso svolta in cooperazione tra docente e la classe a partire dalla necessità di insegnare la capacità di gestire (attivamente e passivamente) i testi in lingua italiana.

Per compiere questa complessa operazione i modelli di macro unità didattica non si sono rivelati sufficientemente adeguati per il semplice motivo che hanno provato a tenere sotto stretto controllo l'intera ora di lezione (o anche più ore di lezione, secondo le proposte originali), imponendo al docente una sequenza di azioni troppo lunga da gestire. Meglio allora l'idea che un'ora di lezione abbia più obiettivi didattici sviluppati ognuno secondo una sequenza di azioni non necessariamente preordinata, così come – ovviamente – non può essere preordinata la sequenza di contenuti da sviluppare.

Quale diventa il principio regolatore? Quale la bussola che deve orientare l'operato dell'insegnante, dal momento che scompare lo schema di azioni previsto sinora?

Secondo la nostra idea di didattica i principi regolatori devono essere almeno due. Il primo è il rispetto totale e assoluto del bisogno espresso dal singolo apprendente o da una parte di loro. Nessuna sequenza preordinata di azioni può lasciare indietro una richiesta che proviene dalla classe. All'insegnante è richiesto di agire non a livello di *langue*, ma a livello di *interlingua di apprendimento*. Vale a dire che quello che conta in un contesto di apprendimento non è tanto il lavoro che mette al centro della riflessione il sistema linguistico di riferimen-

²³ Riteniamo che sia questa una delle cause che ha portato ad una certa disaffezione, sotto gli occhi di tutti, tra mondo della docenza in aula e mondo della ricerca sui processi che sottendono l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue.

to (le regole che astrattamente compongono la grammatica dell'italiano), ma il lavoro assiduo e il più possibile mirato al sistema linguistico in via di costruzione degli apprendenti. L'invito quindi è a spostare l'attenzione dal *punto di arrivo* (il parlante madrelingua) al *processo* che se ben compiuto può portare taluni apprendenti ad una piena competenza in italiano²⁴.

Il secondo è la percezione che gli studenti hanno delle attività proposte. Stevick diceva che per selezionare le attività didattiche ci si deve fidare «*by the looks that you see on your students' faces*»²⁵. Sembrerebbe questo un principio meramente impressionistico, ma in realtà è un sano principio regolatore che mette al centro la figura dell'apprendente. Se una attività funziona e sta portando reale giovamento all'interlingua degli apprendenti lo si capisce anche dal livello di coinvolgimento che suscita nella classe.

A mo' di conclusioni, possiamo quindi dire che il quadro che abbiamo provato a delinearne dei contesti guidati di apprendimento e delle modalità con le quali è possibile a nostro avviso rispondere alle esigenze di formazione di apprendenti così diversi (per lingua di provenienza, cultura di provenienza, storie di vita, bisogni comunicativi) chiama in causa fortemente la formazione dei docenti che si trovano ad operare in questi contesti.

Lavorare, come abbiamo provato a spiegare, avendo come scopo la gestione di un sistema aperto e imprevedibile richiede un livello di preparazione molto più alto del lavorare secondo ricette elaborate a tavolino. I materiali didattici da predisporre, le attività da far fare, le verifiche da congegnare devono essere molteplici in modo da poter scegliere di volta in volta quali si adattano in quel momento per quella classe. La formazione dei docenti deve essere in linea con questa nuova idea di didattica delle lingue. Al bando quindi modelli precostituiti di unità didattiche che tanto fanno di scorciatoie; e grande attenzione, invece, per offrire un più ampio ventaglio di strumenti dove l'insegnante possa attingere al momento del bisogno.

²⁴ Non è questa la sede per approfondire questo aspetto, ci limitiamo perciò a sottolineare come in questo modo assume nuova luce anche la nozione di *didattica acquisizionale* lanciata nel 2003 (Massimo Vedovelli e Andrea Villarini, «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri», in Anna Giacalone Ramat, a cura di, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma 2003, pp. 270-304) e ripresa da altri autori (Marina Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma 2005, e Stefano Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma 2009 tra gli altri) che diventa, come abbiamo visto, una didattica centrata sull'interlingua degli apprendenti.

²⁵ Earl W. Stevick, *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 55.

Ci conforta sapere che non si parte da zero. Di strada ne è stata fatta in questi anni e molte ormai sono le indicazioni che spingono nella direzione della “creatività secondo regole”. Si tratta per i docenti di ascoltarle e applicarle. Ma soprattutto, ci dobbiamo tutti ricordare che l’Italia è già stata chiamata a risolvere situazioni glottodidattiche frutto del plurilinguismo e del pluriculturalismo e ha saputo scegliere e aprire strade che poi sono state percorse da tutta la successiva trattatistica sull’argomento e dalle moderne e più avanzate prassi impiegate da chi adesso ha tra i banchi alunni stranieri. Si tratta quindi di lasciarsi guidare da queste scelte metodologiche e respingere quelle istanze che vedono nello straniero e nella diversità un pericolo che ogni tanto attraversano il nostro sistema scolastico nazionale.

Andrea VILLARINI

villarini@unistrasi.it

Università per Stranieri Siena

Abstract

This contribution aims at discussing the different features arising from the contacts of the different languages spoken in the Italian school, while highlighting the current relationship between this fact and the teaching of the Italian language as L2. Starting from a description of the foreigners’ presence in the different courses of study, we focused on the definition of linguistic diversity perceived by those who teach Italian in contexts qualified by a high percentage of plurilingualism and pluriculturalism. We will tackle the recommendations offered by the European documents of linguistic policy, pointing out their strong relationship with those implemented in Italy, when the issue of dialects had to be addressed in the classrooms. The presentation finally tried to provide methodological suggestions to all those who work with students learning Italian L2 in the current plurilingual contexts.

Diritti educativi e diritti linguistici dell'emigrazione

La scuola è aperta a tutti

Per qualche tempo uno dei più noti magistrati italiani, Gherardo Colombo, ha incontrato i ragazzi delle scuole elementari per spiegare loro la Costituzione. Da questi incontri è nato un libro, scritto insieme ad Anna Sarfatti, dal titolo *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*¹.

Come accade per le domande dei bambini, molte sono dirette e vanno subito al cuore del problema. L'ingenuità taglia dritto. Una di queste riguarda i bambini stranieri a scuola. Anzi, è proprio la domanda con la quale inizia il capitolo dedicato alla scuola. La riportiamo : «*L'articolo 34 [della Costituzione] dice che "la scuola è aperta a tutti". Però alla televisione hanno fatto vedere una scuola dell'infanzia dove c'erano tanti bambini stranieri e non era restato posto per i bambini italiani. Allora non rispettano la Costituzione!*». La domanda potrebbe sembrare – e per alcuni aspetti lo è – perfino capziosa, ma riflette verosimilmente quanto spesso sentiamo come commento da varie parti. E cioè che l'accesso ad alcuni diritti da parte degli stranieri limiterebbe di fatto l'esercizio dei diritti degli italiani, frutto di una visione della società divisa e contrapposta persino nell'esercizio di diritti primari come appunto quello all'istruzione. All'ingenuità della domanda, meritoriamente inserita nel libro, Colombo dà una risposta apparentemente semplice e lineare, ma in realtà complessa; vediamola: «*Secondo voi cosa vuole dire tutti? Vuol dire solo agli italiani, o invece proprio tutti, ma tutti, tutti, i bambini ovunque siano nati? Se sono tutti, per quale ragione dovrebbero andare alla scuola per l'infanzia solo gli italiani e non gli stranieri? Oppure tutti gli italiani, e gli stranieri solo se resta posto? [la domanda del bambino assumeva come vero il contrario!]*».

¹ Gherardo Colombo e Anna Sarfatti, *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*, Salani, Milano 2009.

Fin qui il ragionamento fila molto bene. Da qui in poi però si fa più articolato e si introduce il concetto che è, infatti, alla base del dibattito attuale, cioè quello di cittadinanza. «*Se i posti non sono sufficienti, è necessario decidere chi può andare e chi no. La Costituzione, quando dice che la scuola è aperta a tutti, esclude che si possa prendere la decisione in base alla nazionalità, altrimenti avrebbe detto "la scuola è aperta a tutti i cittadini"*». E poi aggiunge «*La scelta, quindi, può essere basata, per esempio, sul numero di bambini che vivono nella stessa famiglia, o verificando se lavorano entrambi i genitori oppure no, e così via. Comunque questo può accadere solo per la scuola per l'infanzia, perché non è obbligatoria, mentre la scuola elementare e la scuola media devono accogliere tutti i bambini*»².

Esiste dunque un diritto all'istruzione che è considerato come un diritto universale, che non dipende dunque dallo status di cittadino. Secondo la risposta di Colombo, però, esso concernerebbe solo l'istruzione obbligatoria. I livelli di istruzione non obbligatori ne potrebbero rimanere dunque esclusi. Tuttavia, né di fatto né di diritto ciò avviene in Italia. Il diritto all'istruzione dei figli dei migranti e dei minori migranti è garantito attraverso varie norme, circolari e regolamenti. A cominciare dalla Costituzione, che non contempla nessuna differenziazione tra alunni con o senza cittadinanza italiana:

- la scuola è aperta a tutti;
- l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita;
- i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi;
- la Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Nell'articolo 34 non v'è traccia di alcuna limitazione e, in effetti, nel nostro paese il diritto all'istruzione è riconosciuto anche ai minori non accompagnati che si trovano a venire da soli nel nostro paese e ai clandestini. Così l'articolo 45 del Decreto del Presidente della Repubblica 394/99 afferma: «*I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani*».

In realtà, i figli degli immigrati rappresentano l'elemento di maggiore novità nel panorama sociolinguistico e educativo italiano. In seguito al fenomeno dell'emigrazione, infatti, il plurilinguismo tradizionale si è allargato fino ad accogliere stabilmente idiomi e tradizioni

² *Ibidem*, pp. 65-66.

culturali inconsueti per il nostro paese. Le lingue delle comunità degli immigrati, chiamate anche *minoranze di nuovo insediamento*, disponendosi accanto all'italiano, ai dialetti e alle minoranze linguistiche storiche, o di *antico insediamento*, disegnano nel nostro paese infatti una inedita policromia linguistica. E ciò, come vedremo, ha determinato conseguenze importanti nella società e nella scuola italiana.

Allo stesso tempo, però, è cambiato il concetto di cittadinanza³, non più vincolato alla nazionalità ma direttamente collegato alla possibilità di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale. Del resto, proprio la consapevolezza dell'articolato mosaico multiculturale e plurilingue di molte nazioni europee – dove coesistono prime, seconde e terze generazioni di immigrati – ha contribuito positivamente all'elaborazione dei “diritti di cittadinanza”, intesi ormai come diritti che riguardano tutti, senza distinzione di nazionalità.

Il diritto all'istruzione e la nozione di cittadinanza così elaborata rappresentano prospettive irrinunciabili per riflettere sui diritti educativi e linguistici dell'emigrazione. Tuttavia, fermarsi alla condizione formale dell'accesso all'istruzione rischierebbe di oscurare il ruolo fondamentale della lingua in prospettiva educativa e democratica. In questo senso, i diritti linguistici dell'emigrazione si intrecciano inevitabilmente oltre che con principi giuridici anche con principi di ordine pedagogico e didattico. Torneremo su questi punti, prima, però, è opportuno guardare come essi si configurano anche in relazione all'ambito internazionale.

La dimensione internazionale dei diritti educativi e linguistici

La Costituzione italiana, del giugno 1948, sancisce, e anticipa, dunque il diritto all'istruzione come un diritto umano, individuale e universale, che non dipende dunque dalla nazionalità. In questo senso, del resto, si esprime sei mesi dopo, nel dicembre 1948, la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, che costituirà un'importante base giuridica per le successive legislazioni⁴:

Articolo 26

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecni-

³ Vedi, tra gli altri, Pietro Costa, *La cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 3-6.

⁴ Cfr. Norberto Bobbio in Alessandra Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 135.

ca e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

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

Il diritto all'istruzione così enunciato non riguarda semplicemente la possibilità di accedere ma deve essere indirizzato soprattutto al «*pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali*». Sotto questo aspetto, i diritti linguistici hanno un ruolo fondamentale poiché il raggiungimento delle finalità indicate dal diritto all'istruzione presuppone che vi sia un riconoscimento specifico del valore fondamentale della lingua di ciascun individuo e che la lingua stessa sia considerata «*un diritto umano e una libertà fondamentale*».

In realtà, al momento della Dichiarazione del 1948, la lingua non viene inserita tra i diritti fondamentali. Né il sostantivo "lingua", né l'aggettivo "linguistico" hanno una trattazione giuridica positiva: la parola "lingua" compare una sola volta (art. 2) nella consueta formula antidiscriminatoria: «*senza limitazione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione*».

L'emersione dei diritti linguistici avverrà successivamente, tuttavia non in relazione al diritto all'istruzione, bensì in relazione ai diritti delle minoranze.

Nel 1966 vengono promulgati altri due trattati internazionali dell'Onu che integrano la Dichiarazione del 1948, che entreranno in vigore nel 1976: il *Patto per i diritti economici, sociali e culturali* e il *Patto internazionale sui diritti civili e politici*. Questi due testi costituiscono, insieme alla Dichiarazione del 1948, un punto di riferimento costante per le future affermazioni dei diritti fondamentali.

Nel primo viene ulteriormente articolato il diritto all'istruzione, collegandolo esplicitamente alla «*partecipazione alla vita sociale*» (art. 13); e tuttavia non si parla di diritti linguistici. Nel secondo compare la prima dichiarazione ufficiale a livello internazionale «del diritto all'uso della propria lingua» per gli appartenenti alle minoranze:

Articolo 27

In quegli Stati, nei quali esistono minoranze etniche, religiose, o linguistiche, gli individui appartenenti a tali minoranze non possono essere privati del diritto di avere una vita culturale propria, di profes-

sare e praticare la propria religione, o di usare la propria lingua, in comune con gli altri membri del proprio gruppo.

Si tratta di un significativo passo in avanti rispetto alla Dichiarazione del 1948, dove l'argomento relativo alle lingue e alle minoranze linguistiche non veniva punto trattato⁵. Non si parla però specificamente di diritti legati all'emigrazione, ma di diritti delle minoranze.

Per alcuni versi, una tale esigenza potrebbe apparire una superfezazione, dato che trattandosi di diritti universali coinvolgono necessariamente tutti gli individui. In realtà, proprio la determinazione di una categoria specifica consentirebbe di rafforzare e caratterizzare un diritto di ordine così generale.

Minoranze e diritti dell'emigrazione: un percorso complesso

In realtà, il riconoscimento delle "minoranze" rappresenta un elemento importante perché indirizza la riflessione sui diritti linguistici su percorso consolidato. Come afferma Poggeschi⁶, i diritti linguistici sono un'«*espressione specifica e fortemente caratterizzante dei più generali diritti delle minoranze (a loro volta partecipi dell'universale categoria dei diritti dell'uomo)*». Cosicché i risultati raggiunti a livello internazionale, soprattutto verso la fine del secolo scorso, costituiscono un modello di riferimento irrinunciabile per la definizione stessa della nozione di "diritti linguistici". In questa direzione vanno infatti la *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* elaborata in sede Onu nel 1992, così come, a livello europeo la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del 1992 e la *Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali* 1995, entrambe elaborate in seno al Consiglio d'Europa.

Tuttavia, anche per quanto riguarda le minoranze linguistiche la Costituzione Italiana precede le prudenti affermazioni della Dichiarazione dell'Onu. L'articolo 6 afferma infatti: «*La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*». Come rileva De Mauro⁷, nel testo non viene specificato di quale tipo minoranza si tratta e pertanto, in linea di diritto, tale articolo includerebbe a pieno titolo per le cosid-

⁵ Per le ragioni relative all'esclusione delle minoranze dalla Dichiarazione del 1946 v. Antonio Cassese, *I diritti umani oggi*, Laterza, Roma-Bari 2012 [2005], pp. 28-40 e Giovanni Poggeschi, *I diritti linguistici*, Carocci, Roma 2010, pp. 23-24.

⁶ Poggeschi, *I diritti linguistici*, p. 4.

⁷ Tullio De Mauro in *Le minoranze linguistiche in Italia a dieci anni dalla legge 482 del 1999*, a cura del Servizio dei resoconti e della comunicazione istituzionale, Senato della Repubblica, Roma 2010, pp. 21-23.

dette minoranze di nuovo insediamento, come vengono anche definite le comunità di immigrati presenti nel nostro paese.

Tuttavia, ragioni di ordine storico e ideologico oltre che giuridico rendono complesso il percorso di equiparazione tra le antiche e le nuove minoranze.

Da un lato infatti, legare i diritti linguistici all'appartenenza a una minoranza, il cui riconoscimento deve avvenire da parte degli Stati, ne depotenzia decisamente l'effetto universale. Così formulato questo diritto linguistico rimarrebbe vincolato alla doppia condizione di appartenenza a un gruppo e al riconoscimento statale, e pertanto non verrebbe più dunque a configurarsi come un diritto individuale.

Dall'altro, di solito, il riconoscimento dei diritti linguistici delle minoranze è sempre avvenuto o su base territoriale o sotto la garanzia di trattati internazionali o per il tramite di specifici accordi bilaterali tra nazioni. A ogni modo, in entrambi i casi, i diritti linguistici legati agli immigrati ne rimarrebbero esclusi.

Questa esclusione è del resto esplicitamente dichiarata nella *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, dove nell'articolo 1 si afferma che l'espressione lingue regionali o minoritarie «non include né i dialetti della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato né le lingue dei migranti». Allo stesso modo, nella *Convenzione quadro per le minoranze nazionali*, si limita il riconoscimento e la tutela dei diritti linguistici agli appartenenti a una minoranza nazionale, anche se nel preambolo si ribadisce che «la creazione di un clima di tolleranza e di dialogo è necessaria per permettere alla diversità culturale di essere una fonte, oltre che un fattore, non di divisione, ma di arricchimento per ogni società».

Inoltre, il difficile processo di riconoscimento dei diritti linguistici delle minoranze ha incontrato, e incontra, molte resistenze legate all'ideologia prevalente che tende a far coincidere l'unità territoriale dello Stato con l'uniformità linguistica. In base a questa concezione – che ha origine con la nascita dello Stato moderno ma viene poi rielaborata e riaffermata dall'esperienza rivoluzionaria francese – la diversità linguistica, e le minoranze linguistiche in particolare, sono percepite come un potenziale pericolo per l'unità nazionale. Ciò è avvenuto anche in Italia, dove i vari tentativi di realizzare una legge di tutela per le minoranze hanno incontrato una forte ostilità, scatenando forti reazioni sia a livello politico sia a livello intellettuale⁸. E tuttavia, finalmente, nel 1999 l'Italia si è finalmente dotata di una legge di tutela delle minoranze linguistiche, la legge 482. Si tratta di un risultato importante, poiché hanno così preso consistenza normativa i principi di tute-

⁸ Cfr. Tullio De Mauro, «Monolinguisimo addio», in Id., *L'Italia delle Italie*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 119, e Alessandro Pizzorusso, *Minoranze e maggioranze*, Einaudi, Torino 1993, p. 186.

la delle minoranze espliciti indicati nell'articolo 6 della Costituzione. Così finalmente gruppi minoritari presenti nel nostro paese da vari secoli e alcuni da millenni, trovano una risorsa giuridica concreta per la tutela e la promozione della loro lingua. E la nuova legge individua nella scuola uno dei momenti più importanti per la sua concreta realizzazione e la sua applicazione, come ha dimostrato Iannàcaro, ha raggiunto nel complesso buoni risultati⁹. Tuttavia, nemmeno in questo caso vi è alcun cenno di carattere generale che possa prospettare un'eventuale estensione di questi diritti alle nuove minoranze. Le minoranze interessate sono espressamente elencate (con l'esclusione però degli zingari), e, a riprova delle persistenti diffidenze, questa è l'unica legge dello Stato dove si sente l'esigenza di dichiarare preliminarmente, art. 1, che: *La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano.*

Diritti dell'emigrazione e diritti di cittadinanza nella scuola italiana

Più produttiva e efficace può essere invece la definizione dei diritti linguistici dell'emigrazione in relazione alle prospettive ricordate in esordio dei diritti educativi e dei diritti di cittadinanza. È questa la cornice politica e sociale entro la quale occorre riflettere sui diritti linguistici ed educativi.

Infatti, nel processo educativo si affrontano in maniera prioritaria le tematiche relative sia alla formazione dei cittadini sia al valore che assume in questa prospettiva la diversità culturale e linguistica. Sono argomenti tradizionalmente presenti nel nostro paese, dove, storicamente, si registra la più ampia varietà linguistica tra le nazioni europee.

In questo senso esiste in Italia una tradizione di riflessione educativa legata alla concreta realizzazione dei diritti linguistici che ha molto insistito sulla necessità di un'educazione linguistica e democratica che mettesse in atto il principio di uguaglianza sostanziale previsto dalla seconda parte dell'art. 3 della Costituzione: «*È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*».

Nel testo si parla di "cittadini", ma ciò non può, né deve essere letto come una limitazione degli interventi dello Stato per la realizzazione dell'uguaglianza sostanziale in funzione del possesso o meno della cit-

⁹ Gabriele Iannàcaro, a cura di, *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla 482/99*. Miur, Roma 2010. Ora la legge 482 rischia di non essere avere più finanziamenti per la sua attuazione, nonostante i buoni risultati.

tadinanza italiana, ma come l'estensione di tali interventi a tutti gli individui. In effetti, al nuovo concetto di *cittadinanza* si associano valori che comprendono la democrazia, la dignità umana, la libertà, il rispetto dei diritti umani, la tolleranza, l'uguaglianza. E ancora, il rispetto della legge, la giustizia sociale, la solidarietà, la responsabilità, la lealtà, la cooperazione, la partecipazione, passando per lo sviluppo culturale. In questi termini, i diritti di cittadinanza tendono anche a ricondursi direttamente alla nozione stessa di diritti umani, nel senso di cittadinanza attiva a tutti i livelli, proprio così come veniva già proposto nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789, poi ribaditi nella Dichiarazione del 1948. E in diversi paesi, in particolare quelli che comprendono numerosi gruppi di immigrati, tali concetti sono anche programmaticamente associati alla politica di integrazione dei non-cittadini, anche se ci sono nati, non avendone però la nazionalità.

Questa prospettiva è evidente all'interno della scuola. Del resto, la scuola è aperta "a tutti" e le finalità che persegue devono essere di carattere generale, e perciò devono garantire a tutti gli alunni gli stessi diritti di cittadinanza.

In questo senso si parla di cittadinanza già nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007; e quei contenuti sono ora ulteriormente ribaditi e ampliati nella loro centralità educativa nella nuova versione *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, in vigore dal 2013 (testo al quale faremo riferimento, d'ora in poi indicato come *Indicazioni 2013*¹⁰). La nozione di cittadinanza è presente in tutti gli ordini di scuola, infanzia, primaria, secondaria di primo grado, e in tutte le discipline di apprendimento.

E a conferma della progressiva affermazione della nuova nozione di cittadinanza basti rilevare che la parola "cittadinanza" compare nelle *Indicazioni 2013* con 36 occorrenze, rispetto alle 22 del testo del 2007 (la parola "cittadino" compare 13 volte nel 2013, 6 volte nel 2007). Si tratta di una delle parole più frequenti subito dopo quelle più propriamente legate al lessico scolastico.

Nel capitolo iniziale, *Cultura, scuola, persona*, dove vengono poste i principi fondamentali, un paragrafo è intitolato "Per una nuova cittadinanza"; così come di "Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza" nell'importante capitolo dedicato alla "Organizzazione del curricolo"; "il pieno esercizio della cittadinanza" compare nell'elaborazione del "Profilo dello studente" in uscita dal primo ciclo di istruzione all'interno del capitolo dedicato alle "Finalità generali". Ancora

¹⁰ Il testo delle Indicazioni 2013 si trova all'indirizzo http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12.

più significativamente la nozione di *cittadinanza* è intrinsecamente collegata allo sviluppo delle competenze disciplinari e a ogni attività di apprendimento, costituendone inoltre il principio regolativo per tutta la scuola del primo ciclo:

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale alla piena realizzazione personale e per la partecipazione alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire [corsivo mio].

L'espressione "cittadinanza attiva", qui evidenziata, è divenuta di fatti un'espressione spesso utilizzata per connotare ancora più esplicitamente la cittadinanza, declinata essenzialmente come partecipazione e non come appartenenza. Così nelle *Indicazioni nazionali* del 2013 si parla di "cittadinanza attiva" all'interno delle singole discipline come lingua inglese e seconda lingua straniera, storia, geografia, arte e immagine. Del resto, tale locuzione è entrata a far parte del lessico consueto relativo al dibattito attuale sulle politiche cosiddette di inclusione, tendenti a rendere parte attiva e consapevole tutti i componenti della società, in primo luogo quelli più a rischio di esclusione, come appunto gli emigrati e i figli di emigrati.

Tuttavia, è primariamente attraverso l'educazione linguistica che si possono sviluppare le competenze "per l'esercizio pieno della cittadinanza, come del resto è affermato con chiarezza nelle Indicazioni: «*Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio*». E tale sviluppo deve tenere conto della diversità linguistica e culturale di cui è portatore ciascun alunno:

Nel nostro paese, l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da un varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenta una seconda lingua. È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo [corsivo mio].

Le *Indicazioni 2013* sanciscono in un testo ufficiale, che ha valore di legge, che il fattore determinante è la conoscenza della lingua più

diffusa, quella dell'istruzione, della comunicazione. Sono posizioni già note nella riflessione linguistica e pedagogica italiana, evidenziate soprattutto nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, che insistevano già nel 1975 sull'importanza del plurilinguismo e che avevano avuto un primo esito i nei programmi per la scuola media del 1979 e per la scuola primaria del 1985.

Ora, però, la situazione sociolinguistica italiana è mutata e così anche la composizione degli alunni della scuola italiana. Il principio generale dell'educazione al plurilinguismo rimane valido, ma l'assetto multiculturale dell'Italia di oggi obbliga a riflessioni più approfondite poiché propone situazioni inedite pochi decenni fa. Come dice De Mauro nel 1998: «*C'è da fare qualcosa di più difficile: bisogna sviluppare e generalizzare pratiche di insegnamento ancora migliori di quelle che siamo riusciti a far funzionare in questi anni, per lavorare, per portare il 100% delle bambine e dei bambini, italiani e immigrati, a quel minimo di possesso della lingua che la scuola media dell'obbligo ha tra i suoi obiettivi costanti e a mio avviso non modificabili, a meno di non accettare di vivere con una scuola razzista*»¹¹.

Insomma, la questione va ora affrontata sul piano pedagogico e didattico secondo le direttrici individuate: da un lato l'esigenza della conoscenza della lingua italiana, come condizione essenziale per l'esercizio di una piena cittadinanza; dall'altro, il fondamentale ruolo che ha nel percorso educativo la lingua di ciascun alunno.

Il diritto all'insegnamento delle lingue dell'emigrazione

Come abbiamo visto, il diritto alla conoscenza della lingua del paese dove risiedono gli alunni immigrati si fonda sulla Costituzione e su numerosi documenti internazionali. Ma esistono documenti internazionali sul diritto all'insegnamento della propria lingua, quando essa è diversa dalle lingue delle minoranze riconosciute dallo Stato?

Questo diritto riguarda un numero molto elevato di alunni, la cui presenza rappresenta da tempo un aspetto strutturale della scuola italiana. In Italia in media in oltre tre classi su quattro ci sono alunni stranieri, e la loro presenza è in crescente aumento in tutti gli ordini di scuola. Solo negli ultimi dodici anni gli alunni con cittadinanza non italiana sono aumentati di oltre 630.000 unità e si è passati dai 119.679 del 1999/2000 ai 755.939 del 2011/12, pari all'8,4% del totale della po-

¹¹ «Passato e futuro dell'educazione linguistica. Intervista a Tullio De Mauro», in Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero, a cura di, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 27.

polazione scolastica¹². Si tratta, secondo i dati ufficiali del ministero, di alunni provenienti da circa 200 nazionalità diverse, con una estrema varietà linguistica. Esiste dunque un documento internazionale su cui fondare il riconoscimento di questi diritti linguistici della terza specie, come li definisce Gianluca Poggeschi, cioè dei diritti linguistici dell'emigrazione nel processo educativo?

In realtà, già nel 1977 l'allora CEE aveva emanato un'importante direttiva per garantire il diritto all'insegnamento della lingua madre proprio ai figli dei lavoratori degli immigrati. La direttiva 77/486/CEE del Consiglio relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti impone agli Stati membri di offrire ai figli degli immigrati un'istruzione gratuita, comprendente l'insegnamento della lingua o di una delle lingue ufficiali dello Stato ospitante, nonché di prendere le misure appropriate al fine di promuovere, l'insegnamento della madrelingua e della cultura del paese d'origine (art. 1 e art. 2).

La direttiva, che riguardava allora i figli dei nostri immigrati, ha un valore civile e democratico indubbio ed è tuttora valida, visto che è costantemente messa in tutti i documenti europei su questo tema. Ma, attenzione, in questo caso si tratta sempre di diritti riservati ai cittadini europei degli stati membri dell'Unione, ma non di diritti che riguardano tutti gli alunni. Verrebbero esclusi cioè i figli dei lavoratori migranti albanesi, marocchini, tunisini, peruviani, cinesi; per citare solo alcune delle nazionalità maggiormente rappresentate nella scuola italiana. Vale, però, la pena di rilevare che essa non ha trovato finora alcuna applicazione. Infatti, se guardiamo alla nazionalità dei nostri alunni, pur rimanendo nell'ambito dei paesi aderenti all'Unione Europea, il principio enunciato dovrebbe opportunamente estendersi all'insegnamento del rumeno, dato che gli alunni provenienti dalla Romania sono attualmente 141.050 e rappresentano il 18,7% del totale degli alunni. Ma ciò non avviene.

Di là dal valore giuridico, ciò che è interessante è proprio l'aspetto educativo, con il riconoscimento dell'importanza della lingua madre, della esigenza di apprendere la lingua del paese dove si vive e, cosa non da poco, l'esigenza di una formazione specifica, e continua, degli insegnanti per questo speciale tipo di alunni (art. 2).

Nell'ambito delle Nazioni Unite esiste almeno un altro documento molto importante che prevede l'insegnamento della lingua dei migranti, di tutti i migranti, indipendentemente dalla loro nazionalità. Si tratta della *Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti dei Lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie*, adottata dall'As-

¹² Miur, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano*. A.S. 2011/2012, Roma 2012.

semblea Generale dell'Onu nella sua risoluzione 45/158 del 18 dicembre 1990. Nell'articolo 45, dopo aver ribadito il diritto all'istruzione e all'accesso e alla partecipazione alla vita culturale, si afferma che gli Stati devono garantire il diritto dei figli dei migranti all'insegnamento della propria lingua all'interno del sistema educativo.

La firma di questa Convenzione procede con molta lentezza, finora solo 52 gli Stati l'hanno firmata, e si sono avute 37 ratifiche. Ma non vi figura alcun paese occidentale; non l'ha firmata l'Unione Europea e nessuno degli stati dell'Unione Europea. Fra i membri del Consiglio d'Europa, gli unici paesi ad aver completato la ratifica sono l'Albania, l'Azerbaijan, la Bosnia e la Turchia, mentre la Serbia e il Montenegro hanno firmato ma non hanno provveduto a depositare la ratifica.

Questi documenti guardano all'insegnamento della lingua madre prevalentemente nella prospettiva della lingua come un bene individuale da tutelare in base al valore assegnato al plurilinguismo come principio fondamentale della democrazia. Tuttavia, vi sono documenti ufficiali a livello europeo che descrivono altre e più significative prospettive, poiché mettono in evidenza come l'inserimento della lingua degli emigrati nel processo educativo sia essenziale principalmente per il successo scolastico.

In questa direzione, va la *Risoluzione della Commissione Cultura sull'integrazione degli immigrati in Europa grazie alle scuole e a un insegnamento plurilingue*, approvata nell'ambito del Parlamento Europeo nel 2005.

Basata sull'analisi della complessa realtà sociale europea la risoluzione tocca aspetti di assoluta importanza in ambito educativo. La *Risoluzione* ribadisce il diritto all'apprendimento della lingua materna, non semplicemente come valore identitario della lingua, ma come un fattore determinante per il successo scolastico e per un'integrazione reale senza fratture (familiari, sociali, generazionali). In questa direzione, la *Risoluzione* afferma l'esigenza di estendere il diritto all'apprendimento della lingua materna anche ai figli e/o discendenti di immigrati di seconda e terza generazione, senza alcuna distinzione riguardo allo status giuridico della famiglia, perché si ritiene, giustamente, che la separazione tra lingua materna e lingua del paese ospitante possa provocare abbandoni, insuccessi scolastici conflitti interiori, ecc.

Insomma, l'insegnamento della lingua di ciascun alunno all'interno della scuola è centrale per il buon esito del percorso di istruzione e per l'integrazione sociale. E ciò deve riguardare tutti gli alunni immigrati, anche quelli di seconda e terza generazione: tutti coloro continuano ad avere anche una lingua diversa nella loro vita psichica, affettiva, familiare e sociale; sia che siano nati nel paese ospitante (in Italia è il 44,2% degli alunni senza la cittadinanza italiana), sia che abbiano ormai ac-

quisito la nazionalità del paese ospitante. Sono posizioni in linea con quanto sostenuto dalla ricerca linguistica ed educativa, che ha evidenziato «quanto sottili e profondi e molteplici sono i legami tra quella che è la lingua materna e gli strati più profondi della nostra personalità» e, nel contempo, ha segnalato «i pregiudizi culturali e le fallacie filosofiche su cui poggia l'ostilità all'educazione bilingue e plurilingue»¹³.

Analoghe argomentazioni si trovano nelle *Conclusioni del Consiglio (dell'Unione Europea) del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio* (anche qui il primo documento di riferimento è la direttiva del 1977). Si tratta di un documento che ha un rilievo giuridico e politico importante perché proviene dal Consiglio dell'Unione Europea, che è costituito dai ministri degli stati membri, quindi più ufficiale e vincolante come indirizzo di politica educativa.

Anche in questa sede si sostiene l'importanza dell'insegnamento della lingua degli alunni immigrati per i vantaggi che ne derivano nel percorso educativo, sociale e professionale. Per questi motivi gli Stati europei dovrebbero impegnarsi a «sviluppare politiche adeguate per l'insegnamento della lingua del paese ospitante e [...] far sì che gli alunni provenienti da un contesto migratorio possano mantenere e sviluppare la conoscenza della propria madrelingua». E così si legge più avanti nel documento:

Sebbene l'attenzione debba continuare ad essere concentrata sulla lingua del paese ospitante, incoraggiare gli alunni ad acquisire o mantenere la conoscenza della loro lingua d'origine può portare vantaggi a vari livelli: sul piano sociale in termini d'identità culturale e di fiducia in sé stessi, sul piano professionale in termini di future possibilità di lavoro, ma anche sul piano dell'istruzione in termini di futuro apprendimento.

È interessante notare che tra le motivazioni sono indicati anche i rischi di abbandono scolastico e i risultati dell'indagine internazionale sulle *reading literacy* (competenze di lettura) del Programme for International Student Assessment (Pisa)¹⁴, diretto a studenti quindicenni e dalla quale risulta chiaramente che il livello d'istruzione della maggior parte dei figli di immigrati tende ad essere sensibilmente inferiore a quello dei loro coetanei.

Anche in seno al Consiglio d'Europa si è sviluppata un'intensa attività di studio e di analisi sui temi dell'educazione in contesto migratorio. Non è possibile dare conto di tutti gli studi e le relazioni di incontri

¹³ De Mauro, «Monolinguisimo», p. 120.

¹⁴ Il programma OCDE-PISA ha coinvolto nel 2009 circa 60 paesi.

e conferenze. Basterà però ricordare almeno che esiste una sezione dedicata specificatamente alle politiche linguistiche, interamente protesa all'educazione plurilingue e interculturale e alla realizzazione della coesione sociale. L'orientamento è generalmente lo stesso visto fin qui e sono moltissimi i documenti (spesso studi) pubblicati e disponibili on-line. Mette conto di ricordare, in questa sede, almeno *Un documento europeo per le lingue dell'educazione?*, a cura di Daniel Coste, Marisa Cavalli, Alexandru Crisan, Pit-Hein Van de Ven (tradotto e pubblicato meritoriamente in italiano da Rosa Calò e Silvana Ferreri¹⁵), dove si sostiene l'esigenza di riconoscere le lingue degli alunni migranti come "lingue dell'educazione".

Sembra dunque esserci un elevato livello di elaborazione riguardo ai diritti educativi e linguistici dell'emigrazione. Da un punto di vista formale, essi si trovano, direttamente o indirettamente, affermati sia in ambito nazionale, sia in documenti di rilievo internazionale. Tuttavia, se vogliamo considerare i diritti educativi e linguistici dell'emigrazione come espressione di un diritto umano, allora qui dovremmo anche preoccuparci di indicare le strade, i percorsi attraverso i quali le istituzioni, le scuole possano dare corpo a questo principio. Perché non rimangano "diritti di carta", come vengono chiamati dal filosofo del diritto Riccardo Guastini quei diritti solo enunciati che non giungono a concreta realizzazione.

Francesco DE RENZO

francesco.derenzo@uniroma1.it

Università di Roma La Sapienza

¹⁵ Daniel Coste, Marisa Cavalli, Alexandru Crisan, Pit-Hein Van de Ven, a cura di, *Un documento europeo per le lingue dell'educazione?*, Settecittà, Viterbo 2009.

Abstract

The sociolinguistic context of Italy has changed. The biggest change in Italy is the presence of new linguistic communities as a result of immigration. But what are the educational and linguistic rights of migrants? It does not only mean to claim the rights of minorities, but to guarantee the educational and linguistic rights of each individual, which are the basis of full participation in the democratic and social life. Thus, we use the new notion of “citizenship”, no longer tied to national, but linked to the real opportunity for active participation of all individuals, regardless of their nationality. In this perspective, the article highlights what are the legal and cultural conditions, national and international, for the realization of educational and linguistic rights for immigrants and children of immigrants. In particular, it highlights the importance of recognizing, within each educational career, the fundamental role of the mother tongue of the pupils, both for their success in learning and the improvement in social and generational dynamics.

L'aula ideale per la formazione linguistica ai migranti nel mondo globale

Un quadro introduttivo

Il presente contributo vuole elaborare un modello di intervento formativo per migranti che si ponga l'obiettivo di definire, anche solo concettualmente, le linee guida per uno strumento didattico capace di fornire risposte formative adeguate al contesto sociale e linguistico dei migranti nel mondo globale¹.

La progettazione di uno strumento didattico e nello specifico di una aula ideale per la formazione linguistica necessita, in primo luogo, della definizione teorica dell'oggetto: nel nostro caso, l'oggetto in questione, ovvero l'aula ideale, non vuole esaurirsi nella concezione tradizionale di luogo o ambiente materiale in cui si tengono lezioni di varia natura, ma si configura, in maniera estensiva, come un quadro di riferimento, un paradigma formativo capace di generare linee di intervento didattico-linguistico. In tal senso, l'aula ideale abbraccia le istanze di un modello che può declinarsi, proprio in virtù della propria natura di schema concettuale, anche come possibile, concreta struttura didattica².

Considerata la natura glottodidattica dell'intervento che si pone in linea di continuità con gli studi precedenti che hanno preso in esame questioni formative inerenti l'apprendimento di italiano da parte di

¹ Pur essendo il contributo frutto di una riflessione condivisa fra i due autori, S. Casini è responsabile dei primi due paragrafi e R. Siebetchu del terzo e del quarto.

² Quanto proponiamo in questa sede si colloca in linea di continuità con la progettazione di un'Aula mobile specificatamente attrezzata per l'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano come lingua straniera nei distretti produttivi della Regione Toscana. Tale strumento formativo che rappresenta un elemento di innovazione didattica concepito per favorire lo sviluppo delle condizioni linguistiche delle aziende toscane e per l'internazionalizzazione del sistema produttivo regionale, concretizza la proposta progettuale *LSECON – Le lingue straniere come strumento per sostenere il sistema economico e produttivo della Regione Toscana* promossa dal Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena e finanziata dalla Regione Toscana.

migranti³, ci preme considerare come la questione linguistica per la migrazione straniera in Italia sia alla base di qualsiasi riflessione formativa che consideri la dimensione identitaria del codice linguistico del singolo individuo, ma al contempo ne sottolinei la valenza strumentale e di spendibilità sociale capace di contribuire al miglioramento delle aspettative di vita del migrante, assicurandone o comunque favorendone l'integrazione all'interno del più ampio mercato del lavoro.

Non ci soffermeremo in questa sede sul ruolo che nella storia recente le dinamiche migratorie hanno avuto in relazione ai fatti linguistici⁴, ma cercheremo di interpretare la dimensione linguistica in termini di bisogni e motivazioni del pubblico migrante per elaborare una idea di contesto formativo che sia quanto più adeguato alle aspettative di formazione di un pubblico che solo indirettamente è "attratto" dai valori italici di lingua e cultura.

Ci poniamo nella prospettiva di considerare la questione migratoria, ed in particolare quella nazionale, come il primo elemento di una relazione in cui i movimenti migratori hanno diretta pertinenza implicazionale con le questioni di natura sociologica (e quindi con le esperienze di vita del migrante) e con la dimensione linguistica⁵, cui si collega un valore formativo declinabile in termini di apprendimento di una L2 oltre che in termini generalmente professionali, ovvero definiti secondo quei presupposti per cui la formazione professionale non può non passare dalla "decodifica" (e quindi dalla competenza) del (nel) codice verbale oggetto di formazione come sistema simbolico semioticamente onniformativo.

La grande indagine sulle motivazioni di studio e apprendimento dell'italiano nel mondo risale agli inizi degli anni 2000⁶ e già oramai 13 anni fa si evidenziava come circa il 20% di coloro che si avvicinavano all'italiano non lo facessero per motivazioni di cultura tradizionale⁷, ma perché spinti da fattori strumentali e di spendibilità sociale.

³ Cfr. Andrea Villarini, «La dimensione glottodidattica negli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati. Premesse ad una bibliografia ragionata», *Studi Emigrazione*, 140, 2000, pp. 929-948.

⁴ Tra i molti riferimenti si consideri Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1963, in cui le dinamiche linguistiche nazionali sono interpretate in relazione ai movimenti migratori nazionali.

⁵ Si consideri ECAP-CGIL, «Documentazione di base per una indagine sui lavoratori stranieri in Italia. Cattedra di Sociologia 2b, Università di Roma "La Sapienza"», *Esperienze e proposte*, 38, 1979, e Massimo Vedovelli, «La lingua degli immigrati stranieri in Italia», *LEND*, 3, 1981, pp.17-23.

⁶ Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma 2002.

⁷ Non vogliamo qui soffermarci sulla concezione teorica di lingua come forma culturale; il riferimento è alle motivazioni che nel tempo hanno contraddistinto

Negli anni in cui usciva *Italiano 2000* i dati forniti dal *Dossier statistico Immigrazione*⁸ descrivevano una presenza immigrata nel territorio italiano di poco superiore al milione e trecento mila presenze. Sono questi anni molto importanti dal punto di vista della considerazione linguistica del fenomeno migratorio: il contributo di Vedovelli e Villarini⁹ evidenzia come lo spazio linguistico italiano fosse definito da decine di realtà idiomatiche a tradizione migratoria capaci di configurare linguisticamente la nostra società e le sue strutture di comunicazione.

Il breve excursus proposto ci consente un rapido confronto con l'attualità: l'immigrazione straniera non è più un fatto marginale – ci chiediamo se lo sia mai stato – e sicuramente non lo è oggi quando, dal punto di vista quantitativo, la presenza stabile in Italia di cittadini stranieri si attesta su circa cinque milioni di individui¹⁰ che costituiscono una “massa critica” capace di condizionare sì gli assetti linguistici del nostro Paese¹¹, ma anche di avere un ruolo nella ri-definizione delle caratteristiche economico-sociali nazionali che entrano in convergenza con la motivazione primaria, personale e sociale che ha portato il migrante ad intraprendere un percorso di mobilità: questa considerazione potrebbe non essere esaustiva, ma tra tutte le dimensioni che condizionano un processo migratorio quella lavorativa ha una rilevanza assoluta¹².

l'apprendimento dell'italiano considerato la lingua della cultura alta, della storia, delle *humanae litterae*.

⁸ Caritas Italiana, *Immigrazione dossier statistico 2001*, Anterem, Roma 2001.

⁹ Massimo Vedovelli e Andrea Villarini, «Lingue straniere immigrate in Italia», in Caritas Italiana, *Immigrazione dossier statistico 2001*, pp. 222-229.

¹⁰ Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, *Immigrazione dossier statistico 2012*, Idos, Roma 2012.

¹¹ Si consideri, ad esempio, Carla Bagna, Sabrina Machetti e Massimo Vedovelli, «Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?», in Ada Valentini, Piera Molinelli, Pierluigi Cuzzolin, Giuliano Bernini, a cura di, *Ecologia linguistica Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della SLI (Bergamo, 26-28 settembre 2002)*, Bulzoni, Roma 2003, pp. 201-222, e Massimo Vedovelli e Monica Barni, «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità», in Massimo Palermo, a cura di, *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi sull'ADIL 2*, Guerra, Perugia 2009, pp. 29-47.

¹² In contesto lavorativo non tutti gli immigrati sentono la necessità di una adeguata formazione linguistica, specie coloro i quali già hanno un lavoro e pertanto non trovano nella sua ricerca la motivazione primaria per intraprendere un processo formativo. In realtà una competenza linguistica di non autonomia comunicativa può comportare limiti nell'utilizzo di macchinari o non conoscenza delle norme di sicurezza che regolano l'utilizzo di strumenti nel luogo di lavoro. Di conseguenza, un'adeguata competenza linguistica è indispensabile per l'ottimale presenza sul posto di lavoro, sia in termini di possibilità di espletare i compiti richiesti dalle specifiche mansioni lavorative, sia in vista della prevenzione di casi critici nei quali la sicurezza del lavoratore sia messa in pericolo. La comprensione della messaggistica antinfortunistica, delle istruzioni di lavoro, delle istruzioni per il funzionamento

È proprio il lavoro il fattore capace di incidere in modo preminente sull'andamento del processo migratorio e sulla capacità di questo di realizzarsi come determinato in maniera strutturale e non frutto della estemporanea (in questo senso emergenziale) scelta di vita (provvisoria) di un individuo¹³.

L'approccio di riferimento per lo spazio didattico

La definizione di linee guida per l'elaborazione di uno strumento didattico che si declini sulle necessità linguistico-formative dell'apprendente immigrato non può ignorare il contributo teorico-metodologico della linguistica educativa in tema di insegnamento linguistico e in generale di educazione linguistica¹⁴.

La "bussola" che deve orientare la definizione dello strumento didattico non può non richiamarsi al concetto di *funzionalità comunicativa*, introdotto già a metà degli anni 1970 dalle *Tesi Giscel* e ripreso dal *Framework* europeo nella definizione del quadro teorico di riferimento per la didattica delle lingue in cui l'apprendente, considerato un attore sociale, è un membro di una società che ha dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo di azione¹⁵. In tal senso le basi teoriche del documento europeo fanno della visione pragmatica e sociolinguistica della lingua un elemento fondante capace di esaltare la concezione sociale e interazionale dell'apprendimento linguistico in chiave linguistico-comunicativa. I destinatari del *Frame-*

corretto delle macchine ecc. richiede competenze linguistico-comunicative generali e specifiche di ambito settoriale e specialistico. Cfr. Raymond Siebetcheu, «Autonomia di apprendimento in contesto migratorio. Il caso dei lavoratori di origine straniera» in Scott Staton, a cura di, *L'autonomia di apprendimento*, Firenze University Press, Firenze 2010, pp. 31-44, e «L'immigrazione nordafricana in Italia», in Antonio Cortese e Raymond Siebetcheu, a cura di, *Nordafrika-Italia: un ponte da costruire*, Tau editrice – Fondazione Migrantes, Roma 2013, pp. 57-91.

¹³ Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche dell'integrazione, a cura di, *Nota semestrale sul mercato di lavoro degli immigrati*, Roma 2013.

¹⁴ Per una definizione dei concetti di *educazione linguistica* e *linguistica educativa*, cfr. Tullio De Mauro e Silvana Ferreri, «Glottodidattica come linguistica educativa», in Miriam Voghera, Grazia Basile e Anna Rosa Guerriero, a cura di, *E.Li.C.A: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia 2005, pp. 17-28, e Silvana Ferreri, «Linguistica educativa: tema antico e campo nuovo», in Ead., a cura di, *Linguistica educativa, Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Viterbo 27-29 settembre 2010*, Bulzoni, Roma 2012, pp. IX-XVII.

¹⁵ Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

work europeo rappresentano un pubblico più ampio ed eterogeneo rispetto al riferimento specifico di questo contributo, ma le acquisizioni metodologiche del documento interessano da vicino quanti sono impegnati nella formazione linguistica dei migranti nello spazio globale: la concezione di competenza linguistica come adeguata competenza di mobilità nello spazio linguistico della società ospite è anche condizione di possibilità per l'inserimento sociale e professionale i quali, loro volta, favoriscono un ulteriore sviluppo della competenza linguistica in una prospettiva di apprendimento *life long learning*¹⁶.

L'aula ideale per la formazione linguistica: tra tradizione e innovazione

Sulla base del paradigma teorico di riferimento, la progettazione di un'aula ideale per l'educazione linguistica nel contesto migratorio italiano deve tener conto di almeno tre parametri generali su cui declinare l'intero processo elaborativo:

- a) i bisogni socio-educativi e linguistici degli apprendenti;
- b) le esigenze linguistiche della società di arrivo (nel nostro caso la società italiana da sempre linguisticamente eterogenea);
- c) la multicanalità negli strumenti didattici.

Questi criteri ci spingono a pensare ad un'aula in grado di coniugare metodologie di insegnamento *blended*, ovvero capaci di coniugare la didattica tradizionale con le moderne tecnologie. Concordiamo con Ardiszone e Rivoltella nel ritenere che «*più che parlare di un passaggio dalla didattica tradizionale alla nuova didattica sia preferibile parlare di una convivenza di pratiche didattiche tradizionali con pratiche didattiche innovative [...] dove la tecnologia viene integrata nella cultura didattica che è radicata all'interno di un determinato contesto*»¹⁷. Ma la progettazione di un'aula innovativa pensata per un percorso di educazione linguistica destinato ad un pubblico con abilità differenziate, esperienze linguistiche e culturali diverse e, in alcuni casi, con collocazioni geografiche distanti, deve tener conto dell'accessibilità, dell'adattabilità e dell'adeguatezza degli strumenti tecnologici usati. «*Si parla sempre più d'insegnamento a distanza e digitalizzazione dei vari settori professionali ma siamo davvero pronti ad apprendere e ad insegnare*

¹⁶ Per una considerazione dettagliata delle proposte del *Framework* europeo, cfr. Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma 2010.

¹⁷ Paolo Ardiszone e Pier Cesare Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003, p. 36.

attraverso le nuove tecnologie? Abbiamo superato il digital divide? Siamo sicuri che chi progetta e/o gestisce contenuti in Rete offra prodotti adeguati?»¹⁸.

Sulla scia degli interrogativi proposti da Pederzoli riteniamo che la questione non possa esaurirsi con una riflessione sulla modernità o non modernità della didattica, ma debba incentrarsi sull'attenzione verso l'opportunità ed efficacia comunicativa dell'offerta didattica *distance learning*¹⁹. In virtù delle considerazioni avanzate potrebbe essere non utile (perché non completamente fruibile) elaborare un progetto didattico incentrato sull'utilizzo della tecnologia in quanto la sua fruibilità sarebbe altamente condizionata dalle competenze non solo linguistiche, ma generalmente alfabetiche e informatiche degli utenti fruitori, che non sempre sono possedute dai migranti al loro arrivo nel Paese ospite²⁰.

L'aula ideale per la didattica delle lingue: uno spazio quadripolare

Lo strumento didattico adeguato alle necessità comunicative del pubblico migrante che sia al contempo funzionale (per specificità tecnologiche) e logisticamente fruibile potrebbe configurarsi, questa è l'idea che proponiamo, come uno spazio quadripolare, ovvero una struttura dinamica in grado di *interrelate* quattro poli potenziali, sorretti da un epicentro, ciascuno con proprie caratteristiche logistiche e funzionali. L'aula ideale può così configurarsi²¹. Le ambizioni di questa

¹⁸ Laura Pederzoli, «D.U.M.A.S. nella glottodidattica in rete», in AA.VV., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di venti giovani italiani*, Guerra, Perugia 2011, p. 137.

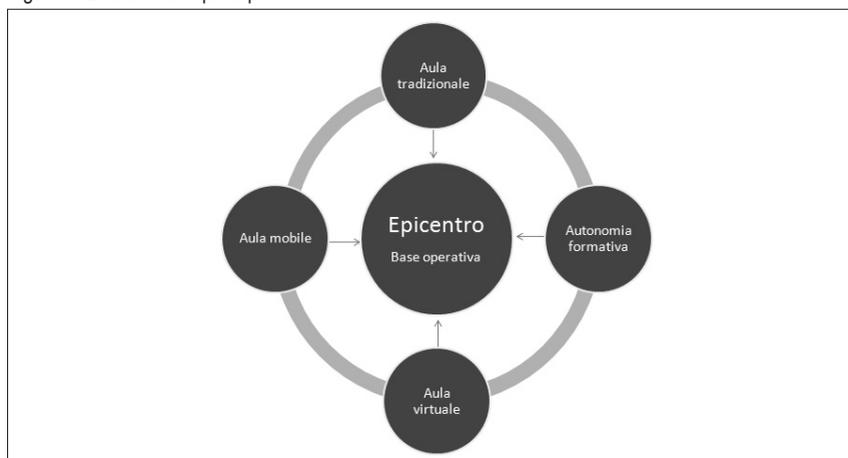
¹⁹ Ardizzone e Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning*, p. 45.

²⁰ Ci riferiamo ad una tendenza generale che riflette ad esempio l'obbligo scolastico in vigore in Italia che non si richiama specularmente alla normativa di altri paesi. Casi specifici, però, evidenziano come il processo migratorio non si adegui a questa tendenza considerando che alcuni immigrati arrivano in Italia dopo aver intrapreso percorsi professionali e raggiunto risultati apicali e/o con un livello intellettuale molto elevato. Cfr. Raymond Siebetcheu, «L'immigrazione camerunense in Italia», in Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, Idos, Roma 2011, pp. 48-54, e «I comportamenti linguistici delle famiglie immigrate in Italia», *Studi Emigrazioni*, 2012, pp. 69-90.

²¹ Il tentativo che poniamo in essere nel presente contributo non è pionieristico almeno dal punto di vista progettuale. Ardizzone e Rivoltella hanno elaborato un progetto di aula ideale per l'insegnamento in ambito universitario costituita da 5 ambienti didattici: l'esperienza interessante, e a cui rimandiamo per una descrizione analitica, non risulta completamente adeguata alle specificità e alle necessità formative del pubblico cui facciamo riferimento. Ciò che invece ci sembra adeguato e funzionale è l'articolazione del processo didattico unitario in molteplici ambienti formativi interrelati l'uno con l'altro e in grado di sviluppare singole competenze in relazione ai bisogni degli apprendenti.

“aula del futuro”, illustrata nella figura 1, si fondano su quattro paradigmi caratteristici delle società del mondo globale: la stabilità, la mobilità, la virtualità e l'autonomia che ci guidano nella definizione di uno spazio didattico capace di fornire risposte formative in relazione ai singoli paradigmi delle società globale.

Figura 1. L'aula ideale quadripolare



Lo schema proposto evidenzia come le anime logistiche dell'aula ideale siano tra loro in rapporto di coordinazione e non di subordinazione reciproca in un'idea dell'azione formativa che si può sviluppare attraverso percorsi complementari.

L'epicentro: la base operativa

Il cuore dello spazio didattico, costituito da una base operativa polivalente e specializzata nella didattica e nella promozione delle lingue, dovrà curare la definizione dei percorsi formativi, la progettazione di sillabi didattici, la ricognizione e la progettazione di materiali didattici adeguati alle esigenze formative dell'apprendente.

Nel dettaglio, richiamando la letteratura esistente in materia di realizzazione di unità didattiche in riferimento al *Framework* europeo²², l'unità operativa ha il compito di sviluppare una ricognizione dei materiali didattici esistenti per l'insegnamento dell'Italiano L2 e selezionare i testi maggiormente adeguati su cui sviluppare le unità didat-

²² Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*.

tiche di apprendimento con particolare attenzione agli ambiti lavorativi su cui l'azione didattica sarà prevalentemente incentrata.

Aula didattica tradizionale: la stabilità

La società attuale è caratterizzata da persone che si muovono, s'incontrano ma soprattutto che decidono di radicarsi in un determinato territorio. Nell'ottica della formazione linguistica i cittadini stabilmente residenti in Italia che intendono avere un contatto diretto con docenti e altri apprendenti potranno beneficiare di percorsi formativi in presenza, percorsi che si richiamano alla lunga tradizione in materia di didattica delle lingue e di gestione della classe di apprendimento²³.

Nell'ottica del nostro progetto, l'attività didattica in presenza si deve svolgere in un'aula dotata di strumenti didattici e tecnologici (computer connesso in rete, videoproiettore, LIM, televisore ecc.) capaci di ottimizzare il processo formativo.

Senza voler escludere a priori altri tipi di utenti, l'apprendente ideale per questo tipo di percorso può essere l'immigrato in età avanzata che abbia difficoltà di fruizione di altri strumenti didattici e che quindi prediliga il percorso formativo tradizionale. La situazione tipica di questo scenario è l'aula fisica in cui il docente, seppur supportato dalla tecnologia avanzata, tiene la "tradizionale" lezione organizzando però la classe secondo modelli distinti capaci di produrre conseguenze diverse in merito alla generale densità comunicativa della classe.

Aula mobile: la mobilità

Se il concetto di stabilità si adegua alla definizione del percorso migratorio, una difficoltà logistica degli immigrati con la didattica tradizionale è rappresentata dalla frequenza irregolare ai corsi di formazione dovuta specialmente alla sovrapposizione di questi con gli orari di lavoro del lavoratore-apprendente. Per supplire a queste esigenze si rende opportuno elaborare uno strumento mobile che possa consentire una formazione anche all'intero del contesto lavorativo. L'aula mobile supera la staticità della formazione linguistica tradizionale ponendosi l'obiettivo di raggiungere il bisogno formativo ed adeguarsi ad esso. Questo secondo polo dello spazio didattico punta pertanto a sviluppare

²³ Maria Cristina Castellani, «Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione», in Ministero della Pubblica Istruzione – D.R. Liguria, S.M.S. "L. Cambiaso", *Milia Multimedia per gli insegnanti di italiano*, Didael, Milano 2000; Pierangela Diadori, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia 2009; Franca Orletti, *La conversazione diseguale, Potere e interazione*, Carocci, Roma 2000; Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*.

le opportunità di mobilità formativa che costituiscono un fatto nuovo in tema di didattica delle lingue.

Ci proponiamo quindi di materializzare questo polo attraverso un'aula mobile (ad esempio un autoarticolato o altro mezzo) capace di rispondere alle istanze formative di stampo linguistico e professionale e coniugare esigenze logistiche e finalità scientifico-didattiche. Sulla scorta di Scaglione²⁴ si sottolinea come molti enti di formazione professionale possano essere coinvolti nel percorso di formazione linguistica quando questo trova collegamenti teorico metodologici con percorsi tecnico-professionali o attività di supporto.

L'aula mobile può essere lo strumento mobile per attuare la programmazione degli interventi formativi linguistici proposti dalla base operativa, e in virtù della sua mobilità, può vivere e lavorare in stretto collegamento con i distretti produttivi locali, le singole aziende e i singoli migranti. L'aula mobile si configura comunque come un percorso formativo in presenza definito, seppur con il supporto delle nuove tecnologie, secondo le tradizionali modalità interattive²⁵.

Aula WBT (Web Based Training): la virtualità

Il terzo polo si identifica come un'aula *in absentia* WBT che integri le specificità della didattica on-line con quelle della *teledidattica*, considerata come l'insegnamento e l'apprendimento attraverso il canale audio-video. Tale percorso prevede momenti di interazione docente-discente e discente-discente durante il percorso di apprendimento. L'aula virtuale diviene uno spazio che fisicamente coincide con una pagina web in cui sono disponibili strumenti di interazione sincrona e asincrona come chat, forum di discussione, blog, sistemi di scrittura condivisa, link ad altri luoghi ed altre persone sulla rete²⁶. Questo tipo di aula può essere usato da chiunque abbia dimestichezza con lo strumento informatico, ma in questa sede pensiamo che questo strumento possa essere usato in modo particolare ad un ipotetico migrante che si avvicina alla formazione linguistica prima ancora di aver intrapreso il processo migratorio. Questo ultimo potrà usare questo spazio virtuale per usufruire dei materiali scaricabili, delle videolezioni, dei corsi on-

²⁴ Stefania Scaglione, *L'identità linguistica e culturale degli stranieri in Italia: insegnamento e acquisizione dell'italiano*, Bulzoni, Roma 2001.

²⁵ Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*.

²⁶ Giovanni Bonaiuti, *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento 2006; Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli, «Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete», in Beatrice Garzelli, Alessandra Giannotti, Lucinda Spera e Andrea Villarini, a cura di, *Idee di spazio*, Guerra, Perugia 2010, pp. 149-163.

line assistiti da tutor linguistici, ecc. Questo strumento consente quindi di raggiungere i potenziali migranti nei loro paesi di residenza.

È bene chiarire che questa riflessione non può portarci a sostenere che l'apprendimento linguistico di uno specifico codice verbale può indirizzare un processo e progetto migratorio che, come abbiamo avuto modo di chiarire nei paragrafi precedenti, è fortemente correlato a questioni sociali di vita e queste alla dimensione lavorativa. Certamente però una competenza linguistica, seppur a livelli di non autonomia comunicativa, può determinare per il migrante un ambiente linguistico culturale favorevole al processo migratorio e quindi rendere poi più agevole il fattore integrativo.

I materiali didattici per un apprendimento autonomo: l'autonomia

Il quarto strumento formativo si riferisce all'apprendimento autonomo. La bontà di tale strumento è dovuta alla facilità di fruizione e alla autonomia dell'apprendente nell'individuare i momenti più adatti per la propria formazione linguistica. Se è vero che questo polo può in parte essere associato a quello precedente, lo immaginiamo soprattutto per dare la possibilità agli immigrati di imparare la lingua anche nelle loro case o in altri luoghi di aggregazione attrezzati. Operazione questa, che tenta di rispondere alla doppia esigenza di un'ambiente di scambi sociali, che tradizionalmente ha sempre caratterizzato la classe; e di un ambiente familiare e informale, che potrebbe essere sinonimo di motivazione e di apprendimento come piacere e non come obbligo. In realtà, l'insegnamento-apprendimento guidato delle lingue straniere ormai da lungo tempo non è circoscritto solo all'aula, intesa come luogo dove si svolge l'interazione didattica tra docente e discenti, ma si estende anche fuori dall'aula in altri spazi fisici, anche per rispondere alla richiesta di un apprendimento autonomo e delocalizzato²⁷.

È utile, però, sottolineare in questa sede come il solo strumento dell'autonomia didattica, privo di un contestuale percorso guidato, possa non garantire un buon livello di autonomia linguistica²⁸. L'attività ideale di apprendimento può essere dunque sintetizzata nella formula *apprendimento guidato e apprendimento spontaneo* almeno fino al livello dell'autonomia comunicativa (indicato dal *Framework*) che garantisce il possesso di una competenza linguistico-comunicativa adeguata a gestire in modo autonomo le interazioni sociali nei contesti della quotidianità²⁹.

²⁷ Diadori e Troncarelli, «Lo spazio classe», pp. 149-163.

²⁸ Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*.

²⁹ Luciano Mariani, a cura di, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze 1994; Carlo Serra Borneto, a cura di, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 2003.

Conclusioni

Il modello di spazio didattico che abbiamo proposto prende in esame i potenziali ambienti formativi con cui un cittadino immigrato potrebbe confrontarsi nel proprio percorso di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Si tratta senza dubbio di uno spazio formativo ideale che necessiterebbe approfondimenti progettuali, precisazioni e definizioni analitiche ove vi fosse la possibilità di realizzarlo nella sua complessità, oppure in parte. L'elemento che manterrebbe la propria validità e non muterebbe nella attualizzazione del progetto ideale è la forte considerazione delle motivazioni personali e professionali che spingono il migrante alla formazione linguistica e che si rispecchiano nel generale mercato del lavoro, vero primo faro per ogni progetto migratorio. Altro aspetto che potrebbe avere valore nella propria concezione ideale è la natura implicazionale delle diverse basi operative dello spazio didattico: sono state trattate quattro diverse "appendici" formative, le une legate alle altre, e tutte collegate al "cuore" pulsante del modello didattico, il cuore vissuto da docenti e formatori che ha il compito primario di progettare percorsi di formazione, elaborare materiali didattici, sviluppare una ricognizione teorico-metodologica sui bisogni formativi ed elaborare le strategie più adatte per dare loro risposte in termini formativi. Gli altri "ambienti", ciascuno con la propria specificità didattica e in una concezione di coordinazione, realizzano il percorso circolare della formazione ideale del migrante nel mondo globale.

Il modello formativo dell'aula ideale rappresenta il *leit motiv* tra la concezione didattica che si realizza staticamente in un luogo determinato (*brick learning*) e la nuova didattica che utilizza le tecnologie avanzate (*click learning*): *brick and click learning*, quindi, cui si aggiunge, e questa è una innovazione, l'idea della didattica mobile, come elemento capace di dare risposte formative adeguate alle esigenze dell'utente in contesti sociali molteplici e diversi.

Simone CASINI

casini@unistrasi.it

Raymond SIEBETCHEU

siebetcheu@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena

Abstract

This paper aims at illustrating a language learning ideal space for immigrants considering their social, linguistic and professional needs. The work is based on the fact that having a language background is crucially important for the integration of immigrants in the job market. The language learning space illustrated in this paper aims to respond to the specificities of the global and modern world. For this reason, our ideal classroom should be a four-dimensional space respectively with four specific purposes: traditional classroom, mobile classroom (on-the-job training), virtual classroom and autonomous learning. This ideal teaching space, consisting of four training areas in addition to the epicenter (base of operation), should be considered as a unitary path in which each dimension cooperates with each other in the perspective of language-professional lifelong learning in the global world.

L'emigrazione italiana attraverso la lente della scuola: i ricordi di migranti italiani in Inghilterra e nei rientrati nelle aree dell'esodo

Introduzione

L'importanza della scuola nel processo di inserimento dei bambini migranti, siano essi di I o di II generazione, è oramai acquisita: molteplici studi su contesti migratori diversi hanno dimostrato come l'inserimento scolastico sia determinante per l'adattamento e la successiva integrazione dell'allievo immigrato nella società di arrivo e per la costruzione della sua identità personale e sociale¹. La scuola è, infatti, "al centro"² poiché rappresenta, sia per i bambini che per i loro genitori,

¹ Si vedano, tra gli altri, Giovanna Zincone, a cura di, *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Il Mulino, Bologna 2009; Roberta Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Il Mulino, Bologna 2010; Maurizio Esposito e Susanna Vezzadini, a cura di, *La mediazione interculturale come intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2011; Paola D'Ignazi, *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, FrancoAngeli, Milano 2008.

² Scrive infatti Chiara Pattaro, *Scuola & migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. FrancoAngeli, Milano 2010, p. 9: «[la scuola] è al centro perché si tratta di una delle prime istituzioni con cui i migranti prendono contatto in modo stabile all'arrivo (per nascita o per ricongiungimento) dei figli; è al centro perché per i figli, ma, in alcune circostanze, anche per i loro genitori; è al centro perché, anche indipendentemente, talvolta, dalla volontà dei soggetti coinvolti, è un luogo di scambio, di contatto, di confronto/scontro tra culture, modi di vita, stili di pensiero e di comportamento». Maddalena Colombo, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2004, tra gli altri, ha dimostrato che la scuola, per i genitori, può facilitare il percorso di apprendimento della lingua del paese di immigrazione e, nel contempo, può essere un veicolo di affermazione sociale. Tuttavia, il rapporto tra scuola e genitori può essere molto complesso. Su tali aspetti si rimanda a Rita Bertozzi, «Le rappresentazioni delle famiglie immigrate nei confronti dei minori», in Graziella Giovannini, a cura di, *La condizione dei minori stranieri in Italia*, MIUR, Roma 2004, disponibile a <http://www.ismu.org/index.php?page=325#>; Caterina Gozzoli e Camillo Regalia, a cura di, *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna 2005.

«l'ambito privilegiato dei percorsi di integrazione»³: qui si svolge il primo incontro con l'Altro e i minori scoprono la diversità. L'inserimento scolastico diventa pertanto un *boundary event*, un rito di passaggio, capace di condizionare tutte le fasi successive della propria vita nel paese di arrivo⁴. Attraverso uno studio del ruolo della scuola è perciò possibile ricostruire le dinamiche di costruzione della propria identità e del non sempre indolore percorso di integrazione. Tale percorso è generalmente molto complesso e condizionato da molteplici variabili, tra cui, appunto, le modalità con cui l'allievo straniero è accolto a scuola: «*il disagio profondo sperimentato nella fase di transizione dalla condizione di vita nella cultura di nascita e quella sperimentata nella cultura d'adozione, può condizionare considerevolmente le modalità dell'inserimento e integrazione dell'alunno, il suo atteggiamento presente e futuro nei confronti della cultura d'adozione e gli esiti del processo formativo (nei termini di successo o insuccesso scolastico)*»⁵.

Negli ultimi anni, il tema dell'inserimento scolastico degli allievi immigrati⁶ e delle seconde generazioni nate in Italia ha ricevuto un'attenzione crescente in relazione al progressivo e costante aumento degli allievi di origine straniera nella scuola italiana. Se, però, si guarda al-

³ Graziella Favaro, «Il tempo dell'integrazione», *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 2005, p. 54.

⁴ France Winddance Twine, «Brown Skinned White Girls: Class, Culture and the Construction of White Identity in Suburban Communities», *Gender, Place and Culture. A Journal of Feminist Geography*, (3), 2, 1996, pp. 57-72; Arnold Van Genep, *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

⁵ D'Ignazi, *Ragazzi immigrati*, p. 31.

⁶ La ricerca sul ruolo della scuola si è concentrata inizialmente in quei paesi di più antica immigrazione, in cui il "problema" delle seconde generazioni è stato affrontato già a partire dalla seconda metà del Novecento: tuttavia, ancora nel 1990, anno in cui Rubén Rumbaut e Alejandro Portes incominciarono il loro studio longitudinale sulle seconde generazioni, «*gli studi sull'immigrazione nelle scienze sociali in America non erano ancora molto popolari e la maggior parte di essi era concentrata sugli immigrati adulti, in particolare su quelli privi di documenti*» (Alejandro Portes, William Haller e Patricia Fernández-Kelly, «L'adattamento degli immigrati di seconda generazione in America: sguardo teorico ed evidenze recenti», in Gabriele Sospiro, a cura di, *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 19). Il ritardo con cui le seconde generazioni sono diventate oggetto di indagine è ancora più acuto nei paesi di più recente immigrazione. Nel caso dell'Italia, ad esempio, l'attenzione per le seconde generazioni e per i bambini migranti è un fatto molto recente. Inoltre gli studi italiani, sia di stampo quantitativo che di stampo qualitativo, si sono concentrati quasi unicamente sull'immigrazione, nonostante la decennale esperienza emigratoria del nostro paese. Ad oggi, non ci sono studi che abbiano analizzato il ruolo che la scolarizzazione ha avuto per i migranti italiani nella prospettiva degli allievi: ne è un esempio il recentissimo lavoro di Anna Rita Tamponi, «Insegnare l'italiano a Bedford negli anni '70: una crescita personale e professionale», in Adam Ledgeway e Anna Laura Lepschy, a cura di, *Le comunità immigranti nel Regno Unito: il caso di Bedford*, Guerra, Perugia 2012, pp. 67-74.

l'emigrazione italiana e ai problemi dell'inserimento scolastico dei discendenti dei migranti italiani, gli studi sono piuttosto rari e sono per lo più incentrati sul ritardo scolastico e le difficoltà linguistiche delle seconde generazioni: ad oggi, infatti, non sono poco numerosi i lavori che hanno analizzato il ruolo attribuito alla scuola dai protagonisti dell'emigrazione.

Questo è in parte vero anche per le migrazioni di ritorno: il reinserimento scolastico di bambini di origine italiane nati all'estero è stato analizzato in maniera sistematica per la sola Sicilia, peraltro attraverso un approccio macroscopico che, per quanto sia riuscito ad evidenziare alcune macro-tendenze, non ha sempre restituito il punto di vista dei protagonisti e delle loro famiglie⁷.

Nel presente contributo ci proponiamo di ricostruire il punto di vista di alcuni migranti italiani in Inghilterra e di alcuni rientrati con particolare riferimento al ruolo da essi attribuito alla scuola nel loro percorso migratorio. L'analisi di 100 storie di vita di emigranti italiani in Inghilterra ha infatti fatto emergere il valore centrale attribuito a questa istituzione che nelle interviste diventa quasi un filtro attraverso cui i protagonisti re-intrepretano la propria storia migratoria. Ricostruire il significato attribuito alla scuola dai migranti consente perciò di far emergere le loro difficoltà e la loro percezione del proprio percorso di integrazione.

Risultati dell'analisi

Il presente contributo si propone di analizzare il ruolo simbolico attribuito alla scuola da migranti italiani in Inghilterra. A tal fine sono state analizzate 80 storie di vita di migranti italiani nelle città inglesi di Cambridge e Bedford e 20 storie di vita di migranti rientrati nella provincia di Avellino dopo un'esperienza temporanea in queste città⁸.

⁷ Si veda Antonino Di Sparti, *Lingue a metà. Plurilinguismo e emigrazione di ritorno in Sicilia*, Osservatorio linguistico siciliano, Centro di Studi Filologici e Linguistici, Palermo 1993.

⁸ Le due città sono state scelte poiché condividono molte caratteristiche migratorie: in entrambi i casi, l'emigrazione, incominciata dopo la fine della seconda guerra mondiale, coinvolse inizialmente giovani uomini provenienti dalle regioni italiane meridionali che si fecero successivamente raggiungere da amici e parenti. Cfr. Margherita Di Salvo, *“Le mani parlavano inglese”: percorsi linguistici e antropologici tra gli italiani d’Inghilterra*, Il Calamo, Roma 2012. La provincia di Avellino è stata selezionata in quanto rappresenta una area da cui partirono moltissimi dei migranti diretti a Cambridge e Bedford. La metodologia non ha previsto domande dirette sulla scuola e sul percorso di inserimento scolastico dei migranti ma ciò nonostante il tema è stato introdotto liberamente dagli intervistati, per i quali rappresenta uno dei momenti più delicati del percorso migratorio.

La ricerca, di impianto etnografico, è un tentativo di antropologia multi-situata e ha previsto una duplice articolazione sia nelle aree di immigrazione che in quelle di partenza, in modo da verificare, attraverso un confronto tra le dinamiche di inserimento scolastico dei discendenti degli emigrati in Inghilterra e dei rientrati, le specificità di ogni contesto e le difficoltà comuni.

La focalizzazione parallela su migranti in Inghilterra e rientrati in Italia appartenenti alla prima e alla seconda generazione ha reso il quadro complesso; accanto a tendenze comuni, riconoscibili in entrambi i contesti e in entrambe le generazioni, sussistono specificità da ricondurre al singolo percorso di migratorio e, in particolare, all'età del migrante che è un fattore determinante: i migranti arrivati in Inghilterra da adolescenti e da bambini (I generazione) sono stati catapultati nella scuola inglese dopo una fase iniziale di scolarizzazione in Italia. Quelli di seconda generazione, al contrario, non hanno mai vissuto nel paese di origine dei propri genitori e la loro intera socializzazione è avvenuta in Inghilterra: il rapporto problematico con la scuola è quindi relativo alla sola esperienza della scuola italiana che erano costretti a frequentare in orario extracurricolare. Per molti genitori, infatti, la scuola italiana consentiva ai propri figli di imparare l'italiano in vista di un futuro, spesso solo immaginato, ritorno in Italia e, nel contempo, garantiva loro una conoscenza minima della lingua italiana, necessaria durante le vacanze estive trascorse nelle zone dell'esodo.

La differenza tra migranti di I e di II generazione ha un parallelo nell'emigrazione di ritorno: chi è rientrato in Italia da bambino o da adolescente ha frequentato per alcuni anni la scuola inglese per poi essere inserito nella scuola italiana, spesso in una classe formata da alunni (molto) più giovani di lui⁹; chi, invece, è nato in Italia dopo il rientro dei genitori non ha subito un simile trauma e ha avuto un percorso di scolarizzazione del tutto sovrapponibile a quello dei coetanei italiani mai emigrati.

La differenza tra bambini/adolescenti migranti e migranti di seconda generazione è perciò determinante e ha risvolti non trascurabili nella percezione del ruolo attribuito alla scuola in quanto solo i primi hanno il vissuto il trasferimento e l'inserimento in un ambiente nuovo, e possono operare un continuo raffronto tra il "prima" e il "dopo".

⁹ Era infatti in vigore la legge 214 del 4 luglio 1981, che adottava la direttiva CEE 486 "Formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti" del 1977. Sulla base di tale direttiva si stabiliva che i rientrati fossero inseriti nelle classi italiane mediante tabelle di equipollenza e degli accordi bilaterali tra gli stati; spesso, però, questa intenzione si traduceva nell'inserimento in classi inferiori, con disagi non trascurabili.

Per i migranti di I generazione arrivati in Inghilterra da adulti, al contrario, i ricordi si riferiscono unicamente alla scuola italiana frequentata spesso per pochissimi anni: questi ricordi ritraggono una scuola priva di meritocrazia, in cui si va avanti solo con raccomandazioni, quasi come se questa istituzione fosse un simbolo del più profondo degrado sociale e culturale attribuito all'Italia. In qualche caso, furono proprio le ingiustizie subite negli anni della scuola a far emergere, nei futuri migranti, il desiderio di lasciare l'Italia per cercare altrove maggiori possibilità e, soprattutto, un contesto più meritocratico e giusto. In altri casi, il rapporto con la scuola fu ancora più determinante nella scelta di partire: Matteo, ad esempio, racconta che fu proprio il maestro che aveva avuto alle elementari a seguire la sua richiesta di espatrio per il Belgio prima e per l'Inghilterra dopo.

Più drammatiche sono invece le testimonianze di chi è partito da adolescente, dopo la socializzazione primaria avvenuta in Italia. Per questi migranti, "scuola" diventò spesso sinonimo di paura, diversità, distanza culturale, luogo di scontro più che di incontro: se, infatti, la chiusura interetnica della comunità italiana garantiva la sopravvivenza delle famiglie all'interno della sola rete sociale italiana, la scuola diventava l'unico luogo in cui scoprire e subire la diversità, con contatti forzati, difficili e scontrosi con gli inglesi.

Per molti migranti, quindi, l'inserimento nella scuola inglese fu un'esperienza così drammatica da non poter essere mai dimenticata:

P: io stavo a scuola qua quando ce ne siamo andati / avevo fatto la quinta / me ne sono andata là / e poi ho continuato là / in Inghilterra / fino a quindic'anni

R: e come è stato passare dalla scuola ...?

P: è stato ... una cosa non lo so che parola usare per dire che è stato brutto / è stato perché non capivo niente / poi gli inglesi che sono molto freddi / almeno erano / adesso non lo so come sono / io sono ventisette anni che sono qui / quindi / erano molto freddi / poi i ragazzini so ragazzi dovunque vai / non è che perché sono inglesi / l'inglese normalmente è una persona molto educata / però i ragazzini comunque ti facevano sentire un po'...

R: diversa

P: diversa / fuori ... non eri come loro / non parlavi come loro / tut- to ... ce n'è voluto di tempo per inserirci

R: e voi come vi sentivate nei confronti ... vi sentivate peggio: ? cioè

P: noi / in noi stessi / a casa / ci sentevamo italiani belli ... sai l'Italia è nostra che siamo italiani / però poi siamo fronto loro / ti senti un'estranea / ti sentevi un pesce fuor d'acqua sicuramente [...] ma erano i ragazzini che ti facevano più male di ... / che ti ... a volte ti mettevano ... no / io ricordo un episodio a scuola / perché / quando si impara così / a: ... diciamo ... alla lib # liberti così non è che erano andati prima a un'altra scuola per pre # una preparazione / senza preparazio-

ne di questa lingua / tu la prendi giorno per giorno non è che riesci a parlare / magari capisci magari sai ... però non riesci a esprimerti / io insomma fece delle cose in classe e mi disse che avevo fatto io / e io non avevo modo per esprimermi

In qualche caso, tutti i traumi successivi, le difficoltà nell'inserimento e di integrazione, le malattie dell'età adulta, la solitudine sono ricondotti dagli intervistati all'iniziale insuccesso scolastico e al razzismo subito, non solo dai compagni di classe, ma anche dai docenti inglesi, considerati poco attenti ai bisogni comunicativi, culturali ed affettivi dei piccoli migranti. A ciò si aggiungeva il problema della lingua che fu drammatico sia per molti bambini costretti a vivere qualche anno in Italia e qualche anno in Inghilterra, sballottati tra due scuole, due culture e due lingue, sia per quelli che si trasferirono in modo definitivo. Tra i primi, ad esempio, Gerardo racconta che, dopo essere costretto a frequentare la scuola inglese, ritornò in Italia per tre anni dimenticando quel poco di inglese che aveva imparato, per poi ritornare in Inghilterra e rivivere il dramma dell'espatrio e dell'inserimento in una classe in cui era di nuovo, per la seconda volta, "diverso" e "straniero". Anche tra coloro che si trasferirono in Inghilterra in maniera definitiva la mancanza di sostegno da parte degli insegnanti, la sempre crescente rassegnazione di non poter ritornare in Italia e le difficoltà linguistiche resero questa esperienza così profondamente traumatica da condizionare la scelta futura di non ritornare mai nel paese da cui partirono i propri genitori per risparmiarli ai figli un dolore così forte come quello che loro stessi sono stati costretti a provare. M., in particolare, nel rivivere il suo percorso scolastico, assegna un ruolo centrale proprio alle difficoltà linguistiche: non riusciva a comunicare, a fare i compiti e anche l'aiuto che poteva ricevere a casa era limitato in quanto anche i suoi genitori non erano in grado di capire e parlare l'inglese¹⁰:

M: va be' / e: non lo perché / come mi sento io in Italia // perché // vai in Italia / o ci nasci / cresci / cresciuta / con le scuole / e sai tutto / dove rivolgerti / di tutto / oppure basta / chiudi il libro perché quando vai a un'età che non sei pratica / magari e me portavo i ragazzi che non erano nati là / non erano # non avevano fatto le scuole / ti prendono tutti per un pappagallo / ecco / come la penso io perché così [...] / io so venuta piccola praticamente / i genitori miei / hanno fatto / tantissimo

R: perché? / voi quanti anni avevate?

M: quattordic'anni [...] e ho perso le scuole dall'Italia / ecco / e ho pensato / "ma non voglio fare lo stesso sbaglio che ho fatto"... # cioè / i genitori miei / di quei tempi avevano di bisogno di fare viaggio / perché / di quei tempi mamma si fece l'operazione / e: ... soldi non ce ne stava-

¹⁰ Il trauma fu profondo e non risparmiò la prima generazione, che ha sofferto l'incapacità di rendere aiutare i propri figli.

no / ancora oggi chi non ce l'ha / non ce l'ha // quindi / avevamo bisogno di ... di papà di uscire perché per ce toglie quel po' di debito che mamma s'era fatta st'operazione / allora io: ... di quattordici / mia sorella quindic'anni e mezzo / poi ce ne ... stava un altro fratello di dodici / e uno di undici / dieci e mezzo / quindi / di quei tempi che s'è partita / forse / abbiamo lasciato là le scuole / non abbiamo finito là / non abbiamo finito qua / poco qua e poco là / capito? / ... praticamente ... a ... di quei tempi siamo rimasti un libro / come mezzo letto / non è finito / poi ci siamo # mi so sposata / so rimasta in Inghilterra / e ho avuto subito la famiglia / e ho pensato / mi so sposata al sessantacinque / ecco ho cominciato a fa la casa al settanta: ... sei / dopo undici anni / quindi potevo ritornare se volevo / ma mi veni ... mi veniva sempre di quel pensiero / che i genitori miei mi hanno portato in Inghilterra / io non sapevo non tanto dell'Italia non tanto di qua / ho rimasto in mezzo a un libro e non volevo fare lo stesso sbaglio coi miei figli / o li porti appena nati / piccoli / che iniziano la scuola dove vai / o basta / perché si rovinano

R: perché voi vi siete sentita rovinata?

M: rovinata in che senso? / sì / perché / perché ho lasciato là le scuole / so venuta qua / perché qua / di quei tempi / al sessanta / ... si andava a scuola / fino a quindic'anni / allora quindic'anni # io tenevo un quattordici e mezzo / ho dovuto / ho dovuto [passo poco chiaro] se dovevo / oppure i genitori in quel ... strepito cioè / son dovuta andare a scuola / di quei tempi a:lle scuole qua / credo che pure in Italia / sì / si avevano le botte / cioè se non ti facevi le lezione / prendevi delle steccate alle mani / oh!

[...]

M: vado a scuola / la mattina / papà non mi poteva aiutà l'inglese / perché non sapeva niente / mamma più ca niente / amicizia non ne ... sai / ce n'hai perché / sei appena arrivato questa nazione / vado a scuola / na na na / non capiva niente / n'altra sign # n'altra ragazza che stava da più ... da prima di me ... / "Maria ma tu non t'hai fatto la lezione?" / "ma no! / ma chi me la faceva vede' ste lezioni / come facevo?" / e questo prende na stecca di due metri lunga / pa'! / sopra le mani / io vado a casa tutta piangendo a casa / "papà / portaci in Italia" e ... papà / e comunque papà / che vuoi? / è un sacrificio vedere na figlia piangere / però purtroppo lui non poteva ritornarci in Italia / perché lui sapeva / di quei tempi i genitori non ti dicevano "guarda io c'ho un debito così grosso / non possiamo bla bla bla " / si copriva di un figlio di non farle sapere le cose e dispiacere magari / è normale // comunque "papà non ancora "diceva "mo vediamo un po' le cose come vanno..." / e insomma ci portava giorno per giorno ... / io non andava a scuola / dopo due tre giorni non so andata a scuola / dopo na settimana che non andava a scuola / veniva la polizia a casa / allora / o andavo a scuola o dovevo ritornare in Italia /che ... sacrificio che ... solo a pensarci / ecco / solo a pensarci ti viene ... quindi e... [piangendo] adesso fa male / male / male ma certe volte dico ... forse le botte che ho avuto a scuola / ho preso l'artrosi / non sarà quello ma però il pensiero [...]

Non è neppure trascurabile il costo in termini identitari come la metafora del libro lasciato a metà suggerisce: la vita in Italia è, per M., un libro lasciato a metà che non potrà mai essere concluso, come del resto lo è anche la vita in Inghilterra, iniziata proprio laddove la donna ha abbandonato l'Italia.

Anche i migranti di II generazione, pur non avendo subito il trauma della migrazione, dell'abbandono del paese di origine e della propria scuola, hanno sofferto difficoltà di inserimento e di integrazione, molte delle quali da ricondurre alla complessità della loro identità non solo italiana e non solo inglese.

Tali difficoltà, in qualche caso, sono sfociate in un forte accanimento nel ribadire la persistenza della propria *italianità* che, in molti casi, è rivendicata soprattutto perché minacciata dallo scontro con gli inglesi:

L: sì sì / infatti / io non sporca / non sono stata cresciuta in una casa sporca / però a scuola mi chiamavano: # che dicevano che era sporca / dicevè che io c'avevo i capelli sporchi / invece i miei capelli erano puliti / mia ma # mia madre ha tenuto sempre una casa come una Chiesa

...

R: ma per esempio a scuola com'era?

L: sì / c'era i problemi pechè ... i ... nella mia classe io era l'unica che era italiana / erano tutti inglesi / allora sì / c'erano quelle che # che ti dicevano delle cose / che sei una zingara: / che non sapevano come # che eri diversa / diciamo

Da qui, per Lina B. come per molti altri, un forte desiderio di diventare "inglese" agli occhi dei compagni, pur volendo restare "italiana a casa":

R: e voi? / piangevate?

L: sì / e per questo / ti sentivi diverso e a quell'età sì / io voleva essere inglese / a quell'età [...] poi dopo ho capito / che più che passavano li anni e più che cresci e vedi che: # che # che loro non hanno ragione / non capiscono perché sono piccola / poi vedi che:

R: però i bambini sono cattivi a volte

L: sì sì / sì sì / perché io questi giorni me li ricordo bene / che ti stanno nella: // poi mh ... perché quando stai # stai a scuola / tutti ... i bambini diciamo della mia età hanno avuto queste cose / poi ti prendono in giro e: ti dicono che italiani sono poveri / diciamo / e te lo dicono anche adesso / se ti chiedono che sei del sud / diciamo che ... loro chissà chi si pensano che c'è al sud / io # e io ci rispondo / ma sei stato mai? / vai!

Questo desiderio è ancora più evidente in chi come Peter o Kim ha rinunciato al proprio nome italiano (rispettivamente Pasquale e Carmelo) per diventare uno di "loro". Questi migranti si sentivano "diversi" dagli inglesi anche perché erano obbligati a frequentare la scuola

italiana del Ministero degli Affari Esteri ogni sabato mattina, quando i loro amici potevano riunirsi a giocare. La presenza della scuole italiane nei contesti di emigrazione era infatti stata considerata una priorità dai governi italiani da Crispi in poi e, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, vista l'elevata concentrazione di italiani nella città inglese di Bedford, lo Stato italiano volle fortemente che in questa città fosse istituita un «*doposcuola per gli alunni italiani dai 6 ai 15 anni, il cui programma prevede(va) un corso di lingua italiana, integrato da nozioni di geografia e storia d'Italia*»¹¹. Tuttavia, i benefici della scuola italiana non furono colti dai giovani che furono costretti dai propri genitori a frequentarla, per i quali divenne un ulteriore elemento di diversità quando, per loro, la priorità era sentirsi uguali agli inglesi:

D: nun t'adda pensà ca nujè cà / no / n ammè fattè nisciuna scola italianè

R: nun cè stevè po o consolatè na scolè:?

D: sì / cè stevè / però ... non era a livellè: propriè no ... tu per esempiè / na giornata / nu bambino ... che c'avevè ottè / nov annè / adda fa tuttè a scolè inglese / dicè dalle otto alla matina alle cinque / po dopo delle cinque / facevè a scolè italianè / dicèr # chill ormajè nun sè mparavè njentè

R: vui # tu si jutè a scuolè italianè?

D: mh: ...

R: e comm'era? / pèsantè?

D: ormajè erè stancè / chill # a chellè orarjè / nu bambinè e diecè / undè? annè / sa... quannè sè fannè e settè a serè / e settè a serè / che tè vuò mparà chiù?

R: e a scuolè inglese commè? / fatta bene?

D: sì / a scolè inglese / sì

Le scelte future, quindi, sono condizionate da quelle fatte nel passato dai propri genitori, spesso accusati, seppure in maniera velata, di non aver tenuto in considerazione il proprio punto di vista. Il contrasto con i propri genitori in qualche caso è stato profondo. Lina M., ad esempio, è arrivata in Inghilterra quando aveva solo pochi mesi: cresciuta in Inghilterra, fu riportata in Italia da adolescente contro la sua volontà: in Italia abbandonò ben presto la scuola perché non conosceva l'italiano. La diversa organizzazione scolastica e l'improvvisa mancanza dell'unico mondo da lei conosciuto ebbero per lei un effetto devastante. Riuscì a convincere il padre riportarla "a casa", accettando di sposare un uomo italiano originario dello stesso paese dei genitori e di celebrare il matrimonio in Italia:

¹¹ Atti parlamentari, Camera dei Deputati, IV Legislatura – Discussioni (Seduta del 10 settembre 1963), pp. 170-171.

*L: no / non lo so / quando uno è stato cresciuto qui in Inghilterra
doppo / a quindic'anni ha portato all'Italia / ... messo all'università /
non mi trovava proprio ...*

R: cioè ma pure: ...

*L: con tante #: non me # non sapeva parlare / loro credevano che
facevano bene / ma ...io mi trovava: disagio / insomma / perché ... non
... non aveva amica / non aveva: # poteva parlare / le uniche persone
che noi poss # potevamo ... mescolare / sono ... sono delle ... amici di
mia mamma e di mio padre che erano più anziane / di me / io non ave-
va nessuno / e non poteva fare amici perché non sapeva parlare*

R: eravate sola?

L: eh ...

R: e poi perché siete tornati?

L: perché a me non mi piaceva l'Italia

R: è colpa vostra [in tono scherzoso]

L: ho detto "papà / io qui non posso stare"

*R: però vostro padre / posso parlare direttamente / non mi sembra
pentito [= di essere ritornato in Inghilterra]*

*L: no / perché ann # lui è andato in Italia per me / perché lui si pen-
sava ca era meglio per me la vita in Italia / ah ... però a me mi piaceva
più qua*

[...]

*L: sì sì / sì sì / sono stata confusa / mi sono stata anche arrabbiata
/ perché non sapendo cosa io voleva / cosa voleva // però nella # nella
mia mente / io # io che mi sentiva più confortabile qui / mi sentiva: ...
forse ... ah ... si mamma e papà mi fossero portata in Italia quando ave-
va dieci anni / va be' / [passo poco chiaro] troppo / troppo / ... troppo a
la ... aveva troppi anni // e nun era giusto di [...] # fino a dieci anni /
una bambina / un bambino / si aggiusta / ma dopo / ma dopo no /
non ... non ... anzi si ... le fai disturbare / con la: # con la mentalità a li
bambini / a li creature / di ... you know / non si può / perché sono
l'anni / sono sono critiche / che tu / quell ... # da dieci anni in poi / tu
incomincia a ... incomincia a riflettere il mondo / e a imparare tante
cose / fino a dieci anni ... la vità è un gioco / ma doppo i dieci anni /
penso che tu / you know / tanno si deve ... si deve prendere le radice /
no a levarti ... portarti*

Indipendentemente dalla direzione della migrazione, quindi, l'inserimento in una scuola diversa da quella frequentata fino al momento della migrazione fu un trauma, sia per coloro che emigrarono in Inghilterra come M., sia per coloro che invece subirono l'emigrazione di ritorno dei genitori¹² come per Lina M.. Anche chi rientrò da questo paese,

¹² Per molti di questi, l'inserimento scolastico fu vissuto spesso in maniera ancora più drammatica in quanto, fino a quel momento, avevano un'immagine mitica del paese di origine dei propri genitori che con il ritorno effettiva si dissolvesse improvvisamente.

infatti, dovette affrontare una nuova metodologia didattica, il confronto, spesso conflittuale, con i compagni di classe e numerosi problemi legati alla mancanza di una lingua comune. Nelle famiglie migranti, infatti, era il dialetto la lingua maggiormente usata¹³ e la competenza dell'italiano era del tutto marginale, con la conseguenza che, per i giovani rientrati, l'italiano doveva diventare una varietà del repertorio prima ancora che la lingua per lo studio, con le numerose difficoltà che tale percorso comporta:

R: le avete fatte là?

G: sì / fino a quindic'anni / ho fatto i ... l'asilo / i ... elementari / fino alle medie / che poi quando ritornai qua / io doveva cominciare dalla prima superiore / ma non sapendo la lingua e cose non ho potuto

R: non lo sapevate l'italiano?

G: a parlà sì / ma sempre in dialetto perché mamma e papà non parlavano italiano perfetto / parlavano italiano dialetto

R: ma là non avevate mai studiato italiano?

G: sì / andavamo a na scuola italiana / però che ci facevano fa solo traduzioni / da italiano inglese / inglese italiano / sulo a tradurre / non ...

[...]

G: e all'inizio per noi ragazzi / per me / miei fratelli e sorelle / era ... non era no grande: cambiamento / che poi là non è che noi chissà che facevamo / scuola casa / casa e scuolë / non è ca: avevamo una grande amicizia che uno usciva con l'amica / cosa / tenevamo questa vita qua / casa e scuola / scuola e casa / mamma e papà facevano lavoro e casa / non c'è che: # e poi andavamo da i zii / perché noi avevamo zii / parenti / na vota ievë a casa e uno / na vota veneva a casa mia / sai / tra cugini e roba varia

Le difficoltà di inserimento sono anche da ricondurre alla normativa italiana vigente che prevedeva l'inserimento in base alle competenze raggiunte e non in base all'età dell'allievo, le cui conseguenze in termini di disagio e di difficoltà sono evidenti nella testimonianza di Teresa:

R: e voi? / vi siete trovata bene a Montefalcione?

T: ah / io all'inizio / vi devo di' la verità / no // ho sempre pianto // ho pianto sempre / anc # anche avendo dodic'anni / comunque non riuscivo ad adattarmi diciamo all'inizio / gli amici / anche il sistema scolastico: / diciamo / vedevo tutto diverso / cioè / da una città / diciamo / e ritrovarsi in un paese / diciamo:... / per me non è stato facile adattarmi

[...]

R: ma poi vi hanno messo in terza media?

¹³ Mi permetto di rimandare ancora al mio volume.

T: e questo è il problema / non è come oggi diciamo che si arriva dall'Inghilterra / secondo l'età / vieni messa nella classe / io / quando stavo in Inghilterra / mamma m'ha fatto sempre / mi ha mandato sempre a una scuola privata / per farmi imparare l'italiano [...] / quindi sono arrivata qui # forse sempre con l'idea che un giorno sarebbero tornati in Italia / quindi mi mandavano a scuola privata / io quando sono arrivata qui / mi sono preparata / perché avevo dodic'anni / mi ero preparata ... pri # privatamente per fare gli esami per arrivare / cioè almeno superare le elementari e ritrovarmi alla prima media / comunque allora: ... a stento mi volevano mettere in seconda o in terza [...] elementare // veramente ci # fummo un po' contrari / andammo in direzione / ne parlammo / poi / na volta che sostenni l'esame / cioè tutti soddisfatti / dice "la potevamo mettere ..." / invece in quarta / ho incominciato qui con la quarta elementare

R: perdendo tre anni praticamente

T: parecchi anni / perché ho fatto quarta e quinta / poi sono arrivata in prima media / e ho fatto il salto fino in terza / volevo # ho recuperato qualche anno

[...]

T: io: / come str # cioè come organizzazione / preferivo quella: ... inglese diciamo / ma come tutto / anche come strutture / come: ... non lo so / ti dava tutto / la scuola inglese dava tutto / cioè dal ... # diciamo dalla teoria / dalle cose teoriche / storia / geografia / tutto quello che c'era da imparare / c'erano anche # perché noi andavamo alle otto e un quarto e uscivamo alle quattro / quindi c'erano anche attività integrative / come ci portavano in piscina / il nuoto / ci portavano nei campi per giocare a hockey / cioè ci porta ... / poi portavamo la divisa / tutti uguali / poi ogni sport aveva la sua divisa / per l'ok.

Più che il rapporto con l'Altro, nel testo precedente emergono le difficoltà di rapportarsi a un mondo nuovo che non si conosceva se non attraverso le immagini, spesso mitizzate, dei propri genitori: nuove abitudini, una nuova scuola, una nuova lingua segnano il ritorno in Italia, che viene rappresentato come un momento in cui la propria sorte subisce un cambiamento drastico, considerato generalmente positivo dai genitori e negativo dai figli. I primi, per quanto preoccupati delle difficoltà dei figli, decisero di tornare con la speranza di offrire loro un futuro migliore: molti genitori, infatti, ritenevano che il ritorno in Italia potesse essere l'unico modo per trasmettere loro i valori "italiani" e per non farli cadere nelle trappole che una città inglese poteva offrire. Per i figli, al contrario, la vita in Inghilterra è stata interrotta senza possibilità di essere ripresa, proprio come aveva raccontato M.:

T: che mi manca? [...] ... cioè vorrei rivederla perché mi è rimasta nel cuore diciamo / e ci tengo tanto / mi manca un po' tutto

*R: se potesse dire voi siete italiana e inglese / tutte e due siete?
[...]*

T: più inglese che italiana

Anche vivendo in Italia, infatti, molti dei rientrati da bambini o da adolescenti hanno continuato a sentirsi “diversi”: pur essendo figli di genitori italiani ed avendo vissuto buona parte della socializzazione secondaria in Italia, l’Inghilterra è rimasta un ancoraggio simbolico, per quanto in termini di identità immaginata: per molti è il luogo in cui si sarebbe potuto raggiungere un’emancipazione impossibile in Italia, per altri, invece, è il paese di una maggiore giustizia sociale e di un più radicato senso civico, in cui la corruzione e le raccomandazioni sono assenti. Ciò giustifica la voglia di molti rientrati di rimanere inglesi, nonostante la vita vissuta quasi totalmente in Italia e nonostante il rapporto con l’Inghilterra sia solo simbolico e non effettivo: molti, infatti, non ci sono mai più tornati, quasi come se il ritorno potesse causare una così profonda sofferenza e facesse crollare la certezza, costruita con difficoltà e ripensamenti, di voler vivere in Italia.

Qualche considerazione a margine

L’analisi delle storie di vita e del ruolo attribuito dai protagonisti dell’emigrazione alla scuola ha fornito alcuni spunti di riflessione. In primo luogo sembra di estremo interesse che le difficoltà dell’inserimento scolastico siano considerate determinanti dagli stessi intervistati, che, senza alcuna sollecitazione da parte del raccoglitore, hanno considerato l’esperienza scolastica vissuta la causa principale delle scelte successive sia nell’educazione data ai figli sia nei rapporti con gli inglesi sia, infine, nelle dinamiche di integrazione. Nonostante, quindi, i molti anni passati lontani dalla scuola, essa è ancora ritenuta un rito di passaggio capace di condizionare tutta la vita futura fino a diventare uno dei simboli con cui gli intervistati rappresentano il più ampio inserimento nel paese di arrivo; in tale prospettiva, il percorso scolastico subito può essere considerato una chiave di lettura per comprendere le complesse dinamiche di integrazione dei migranti intervistati. In secondo luogo, esperienze diverse, in relazione all’età e al percorso migratorio, sono accomunate da molteplici elementi che ritornano nei racconti dei migranti di I e di II generazione: la distanza linguistica e culturale, il razzismo subito, la percezione di essere “diversi”, il dover adottare a scuola un’identità diversa da quella che si rivendicava, difendeva o si era costretti ad avere a casa, il bisogno di comunicare, di essere accettato, senza bisogno di costruirsi identità multiple e per questo talvolta fragili, la necessità di essere capiti più che giudicati, di essere accolti più che respinti.

Le strategie con cui i migranti hanno risposto a tali elementi sono inquadrabili schematicamente in due tipologie principali, per quanto la casistica sia estremamente complessa e sfaccettata e, pertanto, forse non riconducibile ad un'unica e netta opposizione dicotomica: da un lato, c'è chi ha preferito rimanere "italiano", chiudendosi nella rete etnica dei propri genitori e limitando allo stretto necessario i rapporti con gli inglesi; e dall'altro, c'è stato chi ha rifiutato la propria identità italiana fino al punto di mutare il proprio nome. Questo secondo atteggiamento poteva essere più o meno intransigente e totalizzante: Kim poteva/doveva riportare Carmelo a casa, mentre Peter ha sempre (fino ad oggi) continuato ad essere inglese anche tra le mura domestiche, imponendo anche in questo contesto il nuovo nome inglese che lui stesso si era scelto.

L'aspetto forse più interessante del lavoro è però un altro: sembra infatti di estremo interesse il fatto che molti degli elementi emersi dall'analisi dei testi ritornino anche nelle testimonianze di allievi stranieri presenti nella scuola italiana¹⁴. Tra questi, ad esempio, l'esito del confronto tra il vissuto dei genitori e quello dei figli: i primi, che pure hanno sofferto delle difficoltà incontrate dai propri figli, sono in qualche modo riappacificati con se stessi per via di una consapevolezza che l'emigrazione non è stata una scelta, ma una necessità. Tra i rientrati, invece, il ritorno in Italia ha rappresentato l'unico modo che avevano per salvaguardare il futuro dei figli: non volevano infatti che questi ultimi crescessero in un Paese come l'Inghilterra, in cui i valori sono disaldati e le famiglie poco unite. I figli, al contrario, costretti a subire le scelte dei genitori, non le hanno sempre capite ed accettate e, catapultati in un mondo diverso, hanno avuto spesso un rapporto difficile e conflittuale con loro¹⁵.

Emigrazione ed immigrazione, quindi, anche in relazione alla scuola presentano sovrapposizioni che suggeriscono come la prima (l'emigrazione), più antica e consolidata, possa essere considerata una spia per comprendere il più recente fenomeno immigratorio.

Dunque, se l'emigrazione è stata giustamente considerata in bibliografia una chiave di lettura per comprendere le dinamiche attuali di immigrazione, questo sembra vero anche per un approfondimento sulle difficoltà di inserimento scolastico: vista la maggiore antichità del fenomeno *emigrazione*, infatti, si possono ricostruire a posteriore i

¹⁴ Si vedano le opere citate alla prima nota, nonché Anna Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2012.

¹⁵ Lo scontro tra il sistema dei valori dei migranti di I e II generazione è del resto inevitabile e lo testimoniano anche gli studi più recenti sull'immigrazione straniera in Italia.

bisogni degli attuali migranti inseriti nella scuola italiana e rendere questa esperienza meno drammatica di quelle vissuta da molti dei nostri connazionali all'estero.

Margherita DI SALVO

margydis@libero.it

Università di Basilicata

Abstract

The role of the school in the integration process of second generation migrants is well known in sociology as in anthropology and in linguistics. In this paper, the role of school is investigated through the analysis of 100 interviews gathered with first and second generation Italian migrants emigrated in Bedford and Cambridge (UK), whose point of view reveals their efforts for combining their multiple and sometimes conflicting identities and languages.

Note sulla diaspora pugliese nell'Otto e Novecento: il caso di Molfetta

I flussi di emigrazione dalla Puglia

Nell'ultimo quarto dell'Ottocento, a differenza del flusso emigratorio dalla maggior parte delle regioni italiane, solo un modesto numero di pugliesi (circa 50.000) scelsero di emigrare all'estero. Al contrario, nello stesso periodo, dalle regioni settentrionali del Piemonte, Lombardia, Veneto e Friuli-Venezia Giulia partirono complessivamente ben tre milioni di italiani. Anche da diverse regioni meridionali il numero degli emigranti fu cospicuo (Campania 520.000, Calabria 276.000, 226.000 in Sicilia e Basilicata 191.000)¹.

Come altre regioni del Sud, anche la Puglia a quell'epoca sentiva l'effetto della crisi agraria, ivi compresi i danni causati agli ulivi dalla mosca olearia e la caduta dei prezzi del vino, ma questi problemi economici nell'ultima parte dell'Ottocento devono essere considerati nel contesto della lunga tradizione pugliese della "cultura della mobilità" e del "nomadismo contadino" tradizionalmente caratterizzato da movimenti temporanei di breve distanza, come le migrazioni interne stagionali di greggi (transumanza) e di quelle per la cerealicoltura da e verso il Tavoliere delle Puglie². Inoltre, negli ultimi decenni del diciannovesimo secolo, con la crescita di città come Bari, l'emigrazione rurale verso

¹ Gianfausto Rosoli, a cura di, *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*, CSER, Roma 1978, p. 28.

² Ornella Bianchi, «Emigrazione e migrazioni interne tra Otto e Novecento», in Luigi Masella e Biagio Salvemini, a cura di, *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Puglia*, Einaudi, Torino 1989, p. 539 e «Le migrazioni dalla Puglia in età moderna e contemporanea», *Archivio storico dell'emigrazione Italiana*, 3,1, 2007, pp. 67-78. Cfr. Orazio Panunzio, *Cento anni di emigrazione*, Mezzina, Molfetta 1972, pp. 18-19. Questo autore, però, offre spiegazioni poco convincenti (p. 12) sulle varie cause che avevano ritardato il fenomeno emigratorio come per esempio «l'attaccamento al focolare domestico e il timore di una vita sconosciuta».

le aree urbane non era rara³. E dalle aree costiere, l'emigrazione oltremare a breve distanza, specialmente verso la Dalmazia, i Balcani e la Grecia, veniva intrapresa da pugliesi professionisti, operai, muratori e pescatori⁴.

Al volgere del secolo, con la proliferazione di agenti di viaggi senza scrupoli e la pubblicità data al crescente esodo degli italiani in direzione delle Americhe, le partenze all'estero dalla Puglia aumentarono considerevolmente. Molti pugliesi scelsero quindi di emigrare verso destinazioni a lunga distanza come mezzo per migliorare la propria situazione economica.

Tabella 1: Partenze all'estero dalla Puglia 1876-1976

Anno	Numero
1876	339
1885	872
1895	5.503
1905	21.503
1913	41.837
1920	40.361
1930	5.068
1939	1.096
1947	11.460
1957	32.054
1966	41.919
1976	10.919

Fonte: Rosoli, a cura di, *Un secolo di emigrazione italiana*, pp. 362-364

Nel primo decennio del Novecento a emigrare erano per lo più i pugliesi maschi, tra cui ragazzi oltre i sedici anni, molto spesso analfabeti che di solito erano braccianti e operai⁵. L'obiettivo di molti era quello di guadagnare abbastanza denaro all'estero per poter ritornare in Puglia e acquistare dei terreni per migliorare così la propria condizione sociale. Il risultato fu un tasso di ritorno molto elevato (quasi uno su tre) e un grande flusso di rimesse pugliesi dall'estero⁶.

³ Bianchi, «Emigrazione e migrazioni interne tra Otto e Novecento», pp. 532, 537.

⁴ *Ibid.* pp. 524, 527. Cfr. Robert F. Foerster, *The Italian Emigration of Our Times*, Harvard University Press, Cambridge 1924, pp. 206-207.

⁵ Pierpaolo Bonerba, «Puglia: terra di migranti», in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2010*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma 2010, p. 52.

⁶ Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e le Politiche Migratorie. Ufficio II, *Linee guida regionali per la valorizzazione degli italiani residenti all'estero. Regione Puglia*, nov. 2006, http://www.esteri.it/MAE/doc/puglia_linee_guida.pdf.

Negli anni immediatamente successivi la Prima Guerra Mondiale il numero di partenze dalla Puglia rimase alto come il picco del 1913 in un clima di agitazione politica: negli anni “rossi” del 1919-20 in Puglia, come stava avvenendo anche in altre regioni d'Italia, la mobilitazione dei braccianti venne sostenuta dai sindacati organizzati dalla sinistra, il Movimento anarco-sindacalista, ma negli anni dopo il 1922 i contadini divennero il bersaglio dello squadristico agrario dei movimenti para-militari che organizzava delle spedizioni punitive fasciste, che schiacciava senza pietà ogni simpatizzante di sinistra.

Nella seconda metà degli anni 1920, con l'impossibilità d'ingresso negli Stati Uniti e l'arrivo della crisi economica mondiale, furono pochi i pugliesi che emigrarono all'estero (appena 7.000 nel 1922 e 2.000 nel 1928), numeri che avrebbero continuato a diminuire durante gli anni 1930. Negli anni successivi la Seconda Guerra Mondiale, tuttavia, i pugliesi emigrarono in numero perfino maggiore di quello verificatosi nel 1913 – fino a raggiungere un picco di 70.000 nel 1962⁷. Nei tre decenni 1946-1976 la Puglia ha registrato il terzo più alto numero di partenze delle regioni italiane, superata solo da Campania e Veneto. Infatti, nella seconda metà di questi 30 anni (1962-1976) la Puglia è diventata la regione che ha assistito al maggior numero di partenze (470.782)⁸ dirette meno frequentemente all'estero e più spesso in luoghi vicino a casa: nel triangolo industriale del Nord Italia e in numero crescente nei paesi europei bisognosi di manodopera. Negli anni 1970 e 1980 ben l'80% dei pugliesi in partenza ha scelto di emigrare in Europa (Germania, Svizzera, Francia e Belgio), piuttosto che nel Nord America, che ha ricevuto meno del sette per cento degli emigranti⁹.

Il numero dei pugliesi che, secondo l'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero), oggi risiedono all'estero è di oltre 315.000, un numero che è andato via via aumentando nel corso degli ultimi cinque anni.

Tabella 2: Pugliesi nati in Italia residenti all'estero 2007-2011

Anno	Numero
2007	297.536
2008	304.687
2009	309.964
2010	313.580
2011	315.735

Fonte: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo*, 2007-2011

⁷ Rosoli, a cura di, *Un secolo di emigrazione italiana*, p. 364.

⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁹ Bonerba, «Puglia: terra di migranti», p. 53.

La maggior parte degli emigranti pugliesi risiedono in Europa (78%), mentre il 19% vive nel Nord e Sud America e l'1,5% in Oceania¹⁰. Circa il 60% dei pugliesi che si sono stabiliti all'estero provengono in egual misura dalle province di Bari e Lecce.

Oggi la regione Puglia è attiva nel promuovere lo sviluppo e il consolidamento delle relazioni bi-direzionali tra la Regione e i pugliesi all'estero. Le iniziative della Regione includono programmi sociali, economici, commerciali e culturali per la tutela e la diffusione dell'associazionismo dei pugliesi nel Mondo e vengono promossi e attuati dal vasto numero di associazioni e federazioni pugliesi attive all'estero¹¹.

Emigrazione da Molfetta

Nell'Ottocento Molfetta vide, accanto alla tradizionale coltivazione della vite e degli ulivi e mandorli nelle zone periferiche della città, lo sviluppo di diverse industrie secondarie nell'area urbana, in particolare delle manifatture tessili di natura familiare e la produzione di olio al solfuro per la fabbricazione dei saponi¹². Ma la grande industria di Molfetta nel corso dei secoli è stata l'attività di pesca. L'industria si sviluppò ulteriormente quando, tra il 1844 e il 1871, furono effettuati i lavori di ampliamento del porto, comprendenti la realizzazione di due moli, Molo San Corrado e Molo San Michele, e la costruzione del faro, il primo a essere costruito in un porto meridionale dell'Adriatico, che permise a Molfetta di diventare una città portuale sicura per le navi a vapore della compagnia navale Lloyd Austriaco che vi attraccavano ogni settimana durante il viaggio da Trieste alla Grecia. In seguito, la città, con una popolazione di 25.000 abitanti (1861), divenne il maggior porto peschereccio della Puglia con una comunità di pescatori che era attiva non solo nell'Adriatico ma anche in altre zone del Mediterraneo¹³. Di conseguen-

¹⁰ Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2011*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma 2011, p. 492.

¹¹ Bonerba, «Puglia: terra di migranti», pp. 57-60. Si veda, inoltre, Osservatorio Interregionale ITENETS, a cura di, *Progetto ITENETS. Il lavoro degli italiani all'estero, formazione, impresa*, nov. 2005, pp. 35-50, http://www.consultanzazionalemigrazione.it/itestero/rel_naz_definitiva.pdf.

¹² Ornella Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione in un comune dell'Italia meridionale: Molfetta tra i secoli XIX e XX», in *Studi sull'emigrazione. Un'analisi comparata, Atti del Convegno storico internazionale sull'emigrazione, Biella, 25-27 settembre 1989*, Electa, Milano 1991, pp. 245-246. Cfr. José Luis Moreno, «Le donne in banca: rimesse e famiglie di emigranti meridionali in Argentina prima del 1930. Il caso di Molfetta», *Studi Emigrazione*, 118, 1995, p. 297.

¹³ Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», pp. 244-245. Si vedano anche Panunzio, *Cento anni di emigrazione*, pp. 10-11, e Moreno, «Le donne in banca», p. 293.

za quella molfettese non fu mai una comunità isolata ma, attraverso il commercio, il flusso del traffico marittimo e la costruzione di navi mercantili e pescherecci, si mantenne in contatto con un certo numero di altre città e comunità lungo l'Adriatico. La «cultura della mobilità» sopraccitata fu particolarmente evidente a Molfetta nel diciannovesimo secolo e comprendeva non solo i pescatori, ma anche artigiani, come fabbri e falegnami¹⁴.

Questi continui scambi diedero luogo non solo a un'emigrazione a breve distanza, spesso temporanea, in molti luoghi lungo la penisola balcanica, ma anche, in molti casi, ad una emigrazione permanente che determinò la formazione di insediamenti molfettesi dediti alla pesca in parecchie zone del Mediterraneo. Il Pireo e Patrasso rappresentano delle comunità di pescatori molfettesi sviluppatesi nel diciannovesimo secolo. Infatti, i molfettesi che si erano stabiliti a Patrasso fin dal 1840 entro la fine del secolo ammontavano a circa 7.000 persone¹⁵. Secondo Foerster, i pescatori pugliesi, che lasciavano le loro famiglie a Molfetta per molti mesi per pescare nelle acque della Grecia, con il loro pescato fornivano quasi tutto il mercato di Patrasso, e anche quelli di altre parti della Grecia¹⁶. Questa separazione dai propri cari a volte era molto difficile sia per la famiglia sia per i pescatori assenti, poiché la maggior parte dei molfettesi erano analfabeti e non potevano corrispondere con i loro familiari. In un caso citato dalla storica Ornella Bianchi, il console italiano nel Pireo fu avvicinato da un pescatore che gli chiese di scrivere un messaggio per la sua famiglia:

Il nominato B. Corrado trovasi in ottima salute. Egli esercita il suo mestiere di pescatore e pescivendolo. [...] Ha dichiarato di non poter inviare molto spesso delle lettere alla famiglia poiché analfabeta¹⁷.

Più lontano, le comunità molfettesi presero forma in Egitto, ad Alessandria e a Port Said. In quest'ultimo caso, si trattava di artigiani molfettesi che lavorarono alla costruzione e ai lavori di rettifica del Canale di Suez. Si diceva che i numerosi pescatori molfettesi che si stabilirono ad Alessandria fossero «senza concorrenti»¹⁸.

¹⁴ Panunzio, *Cento anni di emigrazione*, p. 26, e Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 252.

¹⁵ Foerster, *The Italian Emigration of Our Times*, p. 207. Cfr. Bianchi, «Emigrazione e migrazioni interne tra Otto e Novecento», p. 535, nota 24.

¹⁶ Robert F. Foerster, *The Italian Emigration of Our Times*, p. 207.

¹⁷ Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 254.

¹⁸ Foerster, *The Italian Emigration of Our Times*, p. 213; Panunzio, *Cento anni*, p. 26; Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 247.

Emigrazione molfettese all'inizio del Novecento

I dati ufficiali del flusso emigratorio da Molfetta tra la fine del secolo e la prima guerra mondiale evidentemente non rispecchiano la realtà del considerevole numero di partenze o della presenza delle numerose comunità molfettesi all'estero.

Tabella 3: Partenze molfettesi annuali oltreoceano 1898-1923

Anno	Numero
1898	337
1903	695
1905	1.040
1906	1.329
1908	1.373
1910	1.478
1912	2.143
1913	1.808
1920	2.705
1923	1.208

Fonte: Panunzio, *Cento Anni*, p. 2; Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 251; Moreno, «Le donne in banca», p. 294.

Da queste cifre, per esempio, non emerge che tra gli anni 1889 e 1907, quando la popolazione di Molfetta era di 40.000 abitanti, circa 8.000 molfettesi lasciarono la propria casa per varie destinazioni¹⁹. Come Panunzio sottolinea, i dati forniti dai registri comunali registravano solo gli emigrati “ufficiali”, cioè coloro che avevano denunciato la propria partenza e che avevano cambiato la propria sede domiciliare, ma questi erano “una minima parte degli espatriati”²⁰.

Tra le mete transoceaniche scelte dai molfettesi nel primo decennio del Novecento oltre il 60% decise di andare negli Stati Uniti, il 30% in Argentina e il resto in Brasile, con poche partenze verso il Sud Africa, l'Australia e la Nuova Zelanda²¹. A Hoboken, nel New Jersey, i molfettesi formarono un intero quartiere completamente nuovo nella parte orientale della città, cosicché Hoboken divenne nota come “la Molfetta d'America”²². Oggi la città ogni anno celebra i quattro giorni della festa annuale italiana di Hoboken, che nel 2011 incluse l'85a festa della Ma-

¹⁹ Moreno, «Le donne in banca», p. 294.

²⁰ Panunzio, *Cento anni*, p. 82.

²¹ Ornella Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 252; Moreno, «Le donne in banca», p. 298.

²² Panunzio, *Cento anni*, pp. 48, 67.

donna dei Martiri, di cui la parte principale è una processione per le vie di Hoboken e la Benedizione della Flotta sulle acque del fiume Hudson²³. Allo stesso modo, Port Pirie in Sud Australia, chiamata nei primi anni del dopoguerra “La piccola Molfetta d’Australia”, era una città la cui molfettesità impressionò così tanto due missionari italiani che la visitarono, i quali riferirono:

*La numerosa Comunità Italiana [a Port Pirie] è composta quasi tutta di Molfettesi, che vanno continuamente crescendo a vista d’occhio, e hanno addirittura formato, in alcuni punti della cittadina, un centro dove non si sente parlare che il molfettese dalla gente e dai bambini che giuocano a gruppi nella strada, verso l’imbrunire*²⁴.

Le occupazioni che i molfettesi portarono con sé all’estero erano varie: si stima che il 35% di essi fossero contadini, il 20% operai nel campo dell’edilizia, il 10% artigiani (meccanici, calzolai, pastai, ecc.) e circa il 25% fossero pescatori e marinai²⁵. L’emigrazione era l’unica soluzione per molti dei pescatori molfettesi, che negli anni a cavallo del secolo, facevano fatica a guadagnarsi da vivere a causa della forte concorrenza da parte dell’industria della pesca a Bari e, in particolare, della crisi dell’industria della pesca locale determinata dalla tecnica tradizionale dello strascico della vela, che aveva causato l’esaurimento dei banchi di pesca e non poteva più essere utilizzato proficuamente dai pescatori molfettesi che, al tempo stesso, però, continuavano a seguire le tradizioni e i metodi di pesca tramandate per secoli dalle loro famiglie²⁶. Mentre coloro che erano coinvolti nella pesca in alto mare riuscivano ancora a sbarcare il lunario, i molfettesi che esercitavano la pesca litoranea trovavano difficoltosa la propria sopravvivenza e quella delle loro famiglie: il loro guadagno giornaliero dipendeva interamente dalla quantità del pescato, e questo si otteneva pescando con le reti dall’alba al tramonto su piccole imbarcazioni. In conseguenza di ciò, i pescatori dediti alla pesca litoranea furono tra i primi a prendere in considerazione l’emigrazione: non solo verso altri porti del Mediterraneo, e verso il Nord e il Sud America, ma anche verso la lontana Australia²⁷. A Port

²³ www.ilovemolfetta.it.

²⁴ Don Nicola Simonazzi e don Germano Madonna, «Se vuoi divertirti ... va a Port Pirie», *La Fiamma*, 22 settembre 1950, p. 2.

²⁵ Moreno, «Le donne in banca», p. 300.

²⁶ Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», p. 249.

²⁷ Luigi Masella, «La difficile costruzione di una identità (1880-1980)», in Masella e Salvemini, a cura di, *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Puglia*, p. 314; Bianchi, «Emigrazione e modernizzazione», cit. pp. 249-51; Panunzio, *Cento anni*, p. 26; Richard and Michal Bosworth, *Fremantle’s Italy*, Gruppo Editoriale Internazionale, Roma 1993, p. 27.

Pirie la comunità italiana che cominciò a prendere forma a partire dal 1880 consisteva quasi interamente di pescatori di Molfetta²⁸.

Nonostante il calo progressivo dei flussi emigratori negli anni 1920, in questo decennio, in cui si sarebbe verificata la crisi economica mondiale del 1929-1930, una media di 600-700 molfettesi emigravano annualmente. Questo numero si dimezzò nel 1930 ma nel 1938 e il 1939 oltre un migliaio di molfettesi lasciarono la loro città, dei quali quasi 300 scelsero di stabilirsi all'estero o nelle colonie italiane nel Nord-Africa orientale²⁹. Durante la Seconda Guerra Mondiale il movimento di molfettesi da e per Molfetta si arrestò. Nel corso dei decenni precedenti numerosi molfettesi erano tornati nella loro città natale, sia permanentemente dopo aver accumulato ricchezze all'estero sufficienti che gli consentivano di reinsediarsi comodamente in Italia, sia temporaneamente una o più volte per visitare la propria famiglia, a volte per combinare un matrimonio o per favorire l'emigrazione dei familiari per la stessa destinazione all'estero o forse, per nostalgia, per rivedere ancora una volta la propria città e per partecipare alla festa annuale della Madonna dei Martiri, una festa profondamente radicata nella psiche di tutti i molfettesi.

Le donne: «migrants in waiting»

Nei decenni precedenti la Prima Guerra Mondiale la stragrande maggioranza (90%) dei molfettesi che emigravano erano giovani uomini, come avveniva anche in altre parti del sud Italia. Le “vedove bianche”, coloro che spesso venivano definite come «*the women left behind*»³⁰, che aspettavano con ansia le rimesse necessarie per sostenere la propria famiglia, in molti casi potrebbero essere meglio descritte come emigranti in attesa di partire per cui più tempo gli emigranti si trattenevano all'estero rimanendo in contatto con le mogli o le figlie, più grande era l'aspettativa che le donne avrebbero successivamente raggiunto i mariti o i padri e quindi iniziato una nuova vita all'estero. Questa ristrutturazione e il reinsediamento della famiglia veniva normalmente pianificato dagli emigranti maschi che sponsorizzavano “le donne in attesa di partire” sia tornando a Molfetta per organizzare la

²⁸ Desmond O'Connor, *No need to be afraid. Italian settlers in South Australia between 1839 and the Second World War*, Wakefield Press, Kent Town South Australia 1996, pp. 68-79.

²⁹ Panunzio, *Cento anni*, p. 51.

³⁰ Donna Gabaccia, «Italian Immigrant Women in Comparative Perspective», in Lydio F. Tomasi, Piero Gastaldo e Thomas Row, a cura di, *The Columbus People*, Center for Migration Studies e Fondazione Giovanni Agnelli, New York 1994, pp. 398-399.

loro emigrazione o, nel caso di fidanzate e giovani conoscenti, combinando dall'estero un matrimonio per procura con le future spose. A causa dello stigma associato alle donne nubili che intraprendevano il viaggio all'estero da sole, furono poche le donne molfettesi che decisero di viaggiare per conto proprio. Le donne in attesa spesso tentavano di integrare le rimesse – di solito ricevute con irregolarità – ottenendo un lavoro in casa o fuori casa. Quelle che erano mogli di pescatori erano da tempo abituate a gestire gli affari familiari, dal momento che ben prima dell'emigrazione all'estero degli uomini della famiglia, si erano date da fare integrando il reddito cucendo, ricamando o riparando le reti da pesca durante i giorni, le settimane o anche i mesi in cui i mariti pescatori erano fuori sui loro pescherecci lontano dalla propria casa. Alla fine della Seconda Guerra Mondiale l'economia di Molfetta era gravemente deteriorata. Le industrie erano chiuse, il commercio marittimo era cessato e l'industria della pesca era stata distrutta, dal momento che le forze armate occupanti avevano requisito i motopescherecci locali³¹. Una volta che le navi passeggeri diventarono nuovamente disponibili, l'emigrazione fu di nuovo vista come una soluzione alla povertà e alla mancanza di posti di lavoro locali. Le destinazioni preferite del periodo pre-bellico vennero di nuovo prese in considerazione, come anche i paesi europei quali il Belgio, la Svizzera e la Germania. Le più disperate nel lasciare la propria casa furono le donne che erano state separate dai mariti e padri a causa della guerra. Dal momento che le comunità molfettesi avevano già una forte presenza all'estero, essendo cresciute notevolmente fin dalla fine del secolo precedente, coloro che partivano ora non erano solo i giovani che si dirigevano verso tutti i paesi disposti ad accettarli, ma soprattutto coloro che volevano raggiungere amici e parenti che si erano comodamente stabiliti all'estero. Il risultato fu che i molfettesi diedero luogo a una catena emigratoria particolarmente forte che univa, e consolidava ulteriormente, le loro comunità all'estero.

Tabella 4: Partenze molfettesi annuali all'estero 1947-1970

Anno	Numero
1947	213
1949	395
1951	759
1953	502
1958	497
1960	439
1970	314

Fonte: Panunzio, *Cento anni*, pp. 57, 77.

³¹ Panunzio, *Cento anni*, p. 53.

I molfettesi che emigrano oggi

In questi ultimi decenni, con una percentuale di disoccupazione che nel Sud raggiunge il 22 per cento (2001), coloro che hanno lasciato Molfetta per trovare un lavoro hanno più comunemente scelto, come molti altri emigrati, il Centro e Nord d'Italia dove i disoccupati sono circa il 5 per cento, o sono emigrati in un paese europeo. I dati dell'AIRE per il periodo 2006-2011 indicano un leggero aumento del numero dei molfettesi stabilitisi in un altro paese in questi anni. Allo stesso tempo, i dati continuano a confermare che il numero di molfettesi che attualmente vivono all'estero ammonta a circa il 10 per cento della popolazione attuale di Molfetta (60.000).

Tabella 5: Molfettesi residenti all'estero 2006-2011

Anno	Numero
2006	5.971
2007	6.196
2008	6.417
2009	6.619
2010	6.801
2011	6.908

Fonte: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo*, 2006-2011

A differenza di cinquant'anni fa, l'accessibilità odierna di e-mail, telefoni cellulari e Internet, tra cui Facebook, facilitano i contatti che i molfettesi all'estero mantengono con amici e parenti a casa o in altri paesi. Inoltre, oggigiorno sono in grado di visitare in rete diversi siti che forniscono informazioni aggiornate riguardanti la città e l'amministrazione comunale di Molfetta, le attività dell'Associazione Molfettesi nel Mondo e le iniziative culturali come quelle che si trovano nel sito *I love Molfetta*, che si pone come obiettivo la valorizzazione di Molfetta, della sua gente, della sua storia, delle sue tradizioni, a tutti i livelli³². Infine, in tutte le città estere dove i molfettesi si sono stabiliti e hanno formato una comunità vi è un club o un'associazione che, da decenni, riunisce le comunità molfettesi locali per celebrare eventi sociali e culturali come la celebrazione annuale della festa della Madonna dei Martiri.

Desmond O'CONNOR
desmond.oconnor@flinders.edu.au

Daniela COSMINI-ROSE
daniela.rose@flinders.edu.au

The Flinders University of South Australia

³² Si veda per esempio: www.comune.molfetta.ba.it/; www.molfettesinelmondo.it/; www.ilovemolfetta.it/.

Abstract

The article traces the emigration of Apulians between the Nineteenth Century and today, with special reference to the Molfettese who currently, after Bari, have the most numerous Apulian presence abroad. A particular feature of early Apulian migration was their culture of short-distance settlement, especially of Molfettese fishermen, in colonies in Dalmatia, the Balkans and Greece, at a time when other regions of Italy were increasingly migrating to the Americas. The subsequent large-scale movement of Apulians to the Americas and Oceania in the years immediately preceding the First World War was matched by equally strong migration abroad in the initial years after the war. Molfettese fishermen in the majority of cases saw their settlement overseas as permanent, which led to their early sponsoring of wives and daughters, best described as “women in waiting” rather than “women left behind”. This pre-war consolidation and the post-WW2 large-scale exodus have meant that today there are strong communities of Molfettese in cities as far apart as Hoboken and Port Pirie, which have been called “la Molfetta d’America” and “la Molfetta d’Australia” respectively. Links with Apulia have remained alive and conspicuous, thanks to the engagement of the Apulia Region, to active clubs abroad and especially to the annual celebration of the patron of Molfetta, Our Lady of Martyrs, as well as to the modern technological connections now available.

Emergence d'une communauté dispersée. Les mineurs ombriens au Kansas durant la *Grande Emigrazione*

Les migrations de travail des Italiens au cours de la *Grande Emigrazione* se traduisirent, presque partout dans la Péninsule, par la dispersion des familles sur plusieurs continents, par des concentrations régionales, voire villageoises, de migrants constituant autant de Petites Italies à l'étranger, ainsi que par l'émergence de diasporas villageoises. Les migrants entretenaient tout naturellement des liens avec leur pays natal, par le biais de chaînes migratoires, de remises d'argent, de correspondances, d'allers et retours parfois fréquents, et des échanges s'effectuaient également entre bouts de diaspora: à la surprise des spécialistes des migrations de la fin du 20^e siècle, qui crurent voir dans le transnationalisme un nouveau paradigme, de nombreux travaux ont effectivement souligné la dimension transnationale des migrations de travail internationales de la fin du 19^e et du début du 20^e siècles. Mais les «colonies» italiennes d'Europe et d'Amérique se caractérisaient aussi par la présence de très nombreux migrants en transit, qualifiés de *birds of passage* aux Etats-Unis, et qui circulaient au sein d'un territoire parfois très vaste, s'installant, souvent de manière très provisoire, dans des Etats-nations étrangers à l'heure même où, en Italie, les attachements locaux (campanilisme, régionalisme) prévalaient encore très largement sur un sentiment national fragile que les autorités italiennes tardaient à voir émerger chez leurs administrés. Dans ces conditions, il semble légitime de s'interroger sur le rôle que jouèrent effectivement, à l'heure de la *Grande Emigrazione*, ces individus très mobiles dans l'évolution des communautés de migrants.

Nous nous intéresserons ici aux migrants ombriens et à leurs compatriotes italiens installés dans les petites villes minières du bassin houiller de Cherokee-Crawford, au Kansas, où ils formèrent, entre les toute dernières années du 19^e siècle et la Première Guerre mondiale, des communautés souvent instables, caractérisées par une forte pro-

portion de *birds of passage* et, parfois aussi, par l'installation dans des camps de mineurs très éphémères bâtis à la hâte autour des gisements. Pourtant, ces migrants fondèrent très rapidement de nombreuses associations et institutions, et ils publièrent également régulièrement, à partir de 1905 à Pittsburg, un hebdomadaire radical intitulé *Il Lavoratore Italiano*. Nous verrons d'abord que les caractéristiques migratoires mêmes des *birds of passage*, leur grande mobilité et instabilité, sembleraient avoir contribué à renforcer liens, réseaux et sentiment d'appartenance collective au sein des communautés régionales de migrants ombriens qui les accueillirent au Kansas et dans d'autres bassins miniers des Etats-Unis. Nous montrerons ensuite que *Il Lavoratore Italiano* œuvra très vraisemblablement tout autant à la construction d'une «communauté imaginée»¹, dont nous essaierons de préciser les contours, qu'il se fit le reflet de communautés régionales italiennes effectivement dispersées entre l'Italie, le Kansas et d'autres bassins miniers.

Des colonies italiennes profondément marquées par les migrants de passage

Au milieu du 19^e siècle, à l'heure des migrations dites de peuplement – et de la fort mal nommée *old immigration* – les migrants employés dans les mines sillonnaient parfois déjà le continent nord-américain à la recherche de travail, à l'instar de ces Écossais du Lanarkshire qui «*adoptaient un mode de vie itinérant dans l'Ouest, voire même jusqu'au Canada, testant un grand nombre de camps dans les bassins houillers avant de s'installer*»². Avec l'explosion des migrations de travail dans le dernier quart du 19^e siècle, les cohortes de migrants, des hommes seuls pour la plupart, circulant en tous sens au sein des économies atlantiques en quête d'emplois industriels souvent peu qualifiés, finirent par faire partie, sur les deux rives de l'Atlantique nord, du paysage social et économique³, et des observateurs contemporains notaient effectivement au début du 20^e siècle que «*le même tâcheron [ita-*

¹ L'expression et la notion ont été introduites par Benedict Anderson (*Imagined Communities*, Verso, Londres 1983).

² «*A number followed a peripatetic life out West, or even went to Canada, sampling many different coal camps before settling down*»: John H.M. Laslett, «*Scottish-Americans and the Beginnings of the Modern Class Struggle. Immigrant Coal Miners in Northern Illinois, 1865-1889*», dans Robert Asher e Charles Stephenson, éd., *Labor Divided. Race and Ethnicity in United States Labor Struggles, 1835-1960*, State University of New York Press, Albany 1990, pp. 171-188, cf. p. 175.

³ Dirk Hoerder, éd., *Labor Migration in the Atlantic Economies: The European and North American Working Classes during the Period of Industrialization*, Greenwood Press, Westport 1985.

lien] qui a travaillé aux tunnels des Alpes, aux houillères de Pennsylvanie, au métropolitain de Paris, s'emploie dans les mines de Lorraine»⁴, ou parlaient, toujours en référence aux Italiens de Lorraine, de «contingent nomade qui va de mine en mine sans s'attacher souvent plus d'un mois ou deux à peine»⁵.

Au Kansas, dans les petites villes minières du bassin houiller de Cherokee-Crawford, se trouvaient de très nombreux migrants originaires d'Ombrie, ou plus précisément de l'Apennin eugubinogaldais, une région de moyenne montagne s'étendant aux confins des Marches sur le versant occidental des Apennins. Les migrations de travail internationales des habitants de la région revêtant, comme ailleurs en Europe, un caractère multidirectionnel, les migrants circulaient en réalité en tous sens au sein des économies atlantiques, et l'étude des flux migratoires à leur point d'origine en Europe, préconisée par Samuel Baily sous le nom de «*village-outward approach*»⁶, indique que, dès le tournant du 20^e siècle, les habitants de cette région, pour la plupart des métayers ou des ouvriers agricoles sans expérience préalable de la mine, se rendirent massivement dans des petites villes minières situées des deux côtés de l'Atlantique, dans le bassin sidérurgique de Lorraine (dont une partie était allemande) et du Luxembourg, dans la région de l'antracite en Pennsylvanie, dans les bassins houillers du Kansas et de l'Illinois, dans l'*Iron Range* du Minnesota et du Michigan enfin – dans la région des Grands Lacs, la présence massive des migrants de l'Apennin eugubinogaldais et de leurs voisins des Marches a déjà été soulignée par Rudolph J. Vecoli⁷.

Comme leurs prédécesseurs écossais du Lanarkshire quelques décennies plus tôt, ces migrants italiens, qui firent parfois jusqu'à six séjours à l'étranger en l'espace d'à peine plus de dix ans (entre 1901 et 1913), circulaient fréquemment de bassin minier en bassin minier, changeant de destination d'une fois sur l'autre. A Fossato di Vico, une petite commune de l'Apennin eugubinogaldais d'environ 2 000 habitants en 1901 et 3 500 en 1911, l'analyse nominative approfondie des

⁴ Paul Vidal de la Blache, cité par Marie-Louise Antenucci, *L'immigration en Moselle (1870-1940). L'exemple des Italiens*, Thèse de doctorat (Histoire), Université de Metz, 1999, p. 131.

⁵ Paul Vidal de la Blache, cité par Pierre Brasme, «L'immigration allemande et italienne en Lorraine annexée», *Mieux connaître l'histoire de la Moselle* [en ligne], disponible sur: <http://pbrasme.unblog.fr>.

⁶ Samuel Baily, «The Village-Outward Approach to Italian Migration. A Case Study of Agnesi Migration Abroad (1885-1989)», *Studi Emigrazione*, 105, 1992, pp. 43-68.

⁷ Rudolph J. Vecoli, «Dalle Marche e dall'Umbria alle miniere del Lago Superiore», dans Ercole Sori, éd., *Le Marche fuori dalle Marche. Migrazioni interne ed emigrazione all'estero tra XVIII e XX secolo*, Ancona, Quaderni monografici di proposte e ricerche, 1998, pp. 677-694.

registres de demandes de *nulla osta*, dans lesquels fut enregistrée l'intégralité des demandes de *nulla osta* déposées par les habitants de la commune de 1901 aux années cinquante, a permis de documenter la complexité de parcours migratoires ayant successivement conduit les migrants d'un pays à l'autre, et d'une rive à l'autre de l'Atlantique⁸. Entre 1900 et 1913, 59% des individus ayant fait deux demandes de *nulla osta* changèrent de destination entre la première et la seconde. Quant à ceux qui en déposèrent au moins trois – et parfois quatre, cinq, voire six – il semblerait qu'ils ne se soient que très rarement rendus dans le même pays lors de leurs différents séjours à l'étranger: 85% d'entre eux indiquèrent au moins deux destinations différentes entre 1901 et 1913 et, preuve que les migrants qui multipliaient les séjours à l'étranger ne se contentaient pas d'alterner deux destinations connues, un tiers d'entre eux en indiquèrent même trois (voire quatre dans quelques cas exceptionnels)⁹.

Aux Etats-Unis également, les migrants de l'Apennin eugubino-gualdais accumulèrent fréquemment les expériences dans des bassins miniers différents, à l'instar, par exemple, de la famille Sabbatini, recensée à Hibbing (Minnesota) en 1910, et dont les enfants naquirent,

⁸ Thierry Rinaldetti, *Mobilité et modalités migratoires au sein des économies atlantiques. L'exemple des habitants de l'Apennin Eugubino-gualdais en Ombrie (1900-1914)*, Thèse de doctorat (Histoire et civilisation), Université Paris 8, 2010. La demande de *nulla osta*, qui se faisait en mairie, constituait la toute première étape du parcours des candidats à l'émigration; une fois en poche, ce document, attestant qu'il n'y avait aucun obstacle (*nulla osta*) à la délivrance du passeport, permettait déjà de quitter le territoire italien, et de nombreux migrants prirent ainsi la route sans passeport. Certes, les demandes de *nulla osta* ne constituaient que de simples déclarations d'intention, et rien ne permet donc (en l'absence d'autres sources nominatives attestant de leur présence à l'étranger) de présager du départ effectif des individus concernés. Néanmoins, de nombreux éléments portent à croire que dans une petite commune de la taille de Fossato di Vico, où les habitants dans l'ensemble se connaissaient mutuellement, les candidats à l'émigration ne se rendaient pas à la légère chez Monsieur le Maire. D'abord, en déclarant ainsi leur intention, ils passaient déjà en quelque sorte à l'acte, effectuant un geste qui pouvait s'avérer lourd de conséquences, notamment dans les familles de métayers, dont les contrats pouvaient être modifiés ou résiliés d'une année sur l'autre par des propriétaires usant parfois de ce droit comme moyen de pression ou de chantage. Et puis, à en juger d'après l'intervalle de temps moyen très court entre le dépôt de la demande et l'arrivée à Ellis Island (entre quinze jours et un mois, alors que la traversée prenait déjà une semaine et que les migrants traversaient toute l'Europe pour aller embarquer au Havre), il semblerait bien que les candidats à l'émigration aient déposé leur demande de *nulla osta* une fois leur projet de migratoire abouti. Enfin, un pourcentage élevé d'individus figurant dans les registres de demandes de *nulla osta* a pu être retrouvé dans des sources nominatives étrangères (manifestes passagers d'Ellis Island, fichier d'arrivée des étrangers de la commune luxembourgeoise d'Esch-sur-Alzette) – ceci en dépit des difficultés liées à l'exploitation de ces sources.

⁹ Rinaldetti, *Mobilité et modalités migratoires*, pp. 119-120.

au gré des pérégrinations de leurs parents, à différents endroits, l'aîné en Pennsylvanie, les quatre suivants dans le Michigan, et la petite dernière, âgée d'un an à peine en 1910, dans le Minnesota¹⁰. En fait, pour 57 migrants ayant déclaré, lors de leur arrivée à Ellis Island, avoir déjà séjourné aux Etats-Unis, les informations consignées dans les manifestes passagers par les officiers d'immigration américains sont suffisamment précises pour dire que quasiment la moitié d'entre eux (47 %) se rendaient dans une autre ville minière et le quart (23 %) dans un autre Etat américain¹¹. L'itinéraire d'un migrant particulièrement mobile suffira ici à illustrer la complexité des parcours migratoires des habitants de la commune. Parti pour le Luxembourg dès 1901, Giuseppe Procacci y retourna ensuite à deux reprises avant 1906, l'année où il alla s'embarquer au Havre pour les Etats-Unis. Il arriva à Ellis Island le 17 avril, à bord du Champagne, puis poursuivit sa route jusque dans le Michigan, où il allait rejoindre son beau-frère à Iron Mountain. Il travailla pendant trois ans dans la petite ville minière avant de retourner en 1909 au pays, où il avait laissé son épouse. L'année même de son retour, il fit une nouvelle demande de *nulla osta*, embarqua de nouveau au Havre, à bord de la Touraine, et arriva le 24 janvier 1910 en Amérique. Mais cette fois, il se rendait dans le Missouri, à Kansas City, où demeurait l'un de ses neveux. Il rentra finalement à Fossato di Vico et fit, en 1912, une dernière demande de *nulla osta* avant la Grande Guerre, déclarant alors se rendre en Allemagne. Preuve on ne peut plus parlante de leur grande mobilité, certains migrants ombriens se rendirent directement du Luxembourg en Pennsylvanie sans même retourner au pays, tandis que d'autres, forts d'une expérience antérieure dans les mines de fer d'Esch-sur-Alzette, mirent à profit leurs contacts dans la ville luxembourgeoise pour s'y arrêter et y travailler quelques mois avant de poursuivre, via Le Havre, leur route outre-Atlantique¹².

Souvent employée pour désigner ces migrants aussi mobiles qu'insaisissables, l'expression *birds of passage* reflète davantage la perception qu'en avaient les observateurs contemporains qu'elle ne rend compte de la réalité migratoire, car si de nombreuses villes minières et communautés de migrants ne les accueillirent effectivement que très provisoirement, bon nombre de ces *birds of passage* finirent tout de même par se poser, ailleurs peut-être, mais tout de même quelque part, et, plus souvent qu'on ne le croit, aux Etats-Unis. A Fossato di Vico par exemple, les parcours migratoires complexes des habitants

¹⁰ *Ibid.*, p. 299.

¹¹ *Ibid.*, p. 207.

¹² Rinaldetti, *Mobilité et modalités migratoires*, pp. 208-210.

aboutissaient, du moins jusqu'à la fermeture des frontières américaines dans les années vingt, beaucoup plus fréquemment aux Etats-Unis que dans le bassin minier de Lorraine et du Luxembourg¹³: entre 1901 et 1913, plus des trois quarts de ceux qui déposèrent des demandes de *nulla osta* pour des destinations différentes des deux côtés de l'Atlantique ne retournèrent plus travailler en Europe après une première expérience en Amérique – certains d'entre eux avaient pourtant déjà effectué plusieurs séjours sur le vieux continent mais, une fois rentrés des Etats-Unis, c'était toujours là-bas qu'ils étaient repartis. Quant à ceux qui finirent leur vie en Europe, ils laissèrent très vraisemblablement, eux aussi, des traces de leur passage dans les «colonies» italiennes d'Amérique, de sorte qu'il ne nous semble pas toujours fondé, ni toujours pertinent à des fins d'analyse, de poser, pour ensuite les opposer, deux catégories de migrants, des migrants stables d'une part, destinés à passer par les différents stades d'un processus d'intégration aboutissant inmanquablement à leur américanisation (plus ou moins complète certes), des migrants instables d'autre part, qui n'auraient pas laissé de traces et dont les caractéristiques migratoires seraient incompatibles avec toute forme d'incorporation dans la société américaine. Il s'agit-là, semble-t-il, d'une opposition qui reflète surtout le manque de visibilité dans les sources des individus les plus mobiles, et, partant, leur prise en compte très partielle dans l'étude des communautés de migrants: la présence des individus les plus mobiles, leur existence même, était en effet parfois tout bonnement occultée, notamment aux Etats-Unis, où les camps et les communautés minières les plus éphémères ne figuraient pas systématiquement dans les annuaires des villes concernées (*City Directories*)¹⁴, et où les migrants temporaires n'étaient pas toujours pris en compte dans les recensements de la population¹⁵.

En fait, même lorsqu'ils n'envisageaient pas de s'installer de manière permanente aux Etats-Unis, les migrants italiens pouvaient très bien s'impliquer dans leur société d'accueil, en prenant, par exemple, une part active à la vie politique locale: dans le cas de l'Apennin eugubinogualdais, les migrants originaires des petites villes aux traditions de lutte paysanne les plus fortes, telles que Gubbio ou Gualdo Tadino,

¹³ Thierry Rinaldetti, «La place des Etats-Unis dans les parcours migratoires des habitants de l'Apennin ombrien (1900-1914)», dans Laurent Dornel, Michèle Guicharnaud-Tollis, Michael Parsons et Jean-Yves Puyo, éd., *Ils ont fait les Amériques*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux 2012, pp. 51-53.

¹⁴ Donald G. Sofchalk, «Organized Labor and the Iron Ore Miners of Northern Minnesota, 1907-1936», *Labor History*, 12, 1971, pp. 214-242, cf. p. 218.

¹⁵ Donna Gabaccia, *Militants and Migrants. Rural Sicilians Become American Workers*. Rutgers University Press, New Brunswick 1988, p. 177.

se concentrèrent plus particulièrement dans quelques villes minières du Kansas et de Pennsylvanie¹⁶, où ils ne tardèrent pas à s'engager dans le mouvement ouvrier, rejoignant par exemple très rapidement la section socialiste de Jessup (Pennsylvanie) – fondée par des *compaesani* (d'autres villageois) – à l'instar d'un Gisberto Matteucci, membre de la section dès son arrivée en Pennsylvanie en 1913, et qui ne demeura jamais bien longtemps dans les différents pays où il séjourna, que ce soit en France, en Allemagne, en Suisse ou aux États-Unis¹⁷.

Malgré la présence, dans leurs rangs, de nombreux migrants installés de manière très provisoire, pour ne pas dire éphémère, dans les petites villes minières et les camps de mineurs du bassin de Cherokee-Crawford, les Italiens, originaires du Piémont ou du Trentin-Haut-Adige, d'Ombrie ou des Abruzzes, ou encore de Calabre ou de Sicile, y fondèrent néanmoins, dès les toute premières années du 20^e siècle, un nombre impressionnant d'institutions ethniques¹⁸, aux noms évoquant tantôt l'origine nationale (*Società Minatori Italiani* à Arma, *Minatori Italiani* à Capaldo, etc.), tantôt l'affiliation idéologique (*Società Italiana di Mutuo Soccorso Carlo Marx* à West Mineral, etc.), tantôt l'origine régionale (*Tre Monti* à Capaldo, *Società di Beneficenza Piemontese* à Weir City, etc.). A Frontenac (plus précisément dans le camp de Franklin), où les Ombriens étaient très nombreux, l'une des deux associations italiennes s'appelait *Umbria*, la seconde *Operaio*. Et à Chicopee, où les Calabrais et les Italiens du Tyrol avaient leur association (la *Società Calabrese* et la *Società Austro-Tirolese*), il se trouvait également une *Società Minatori* et une *Società Umbria Italia*. Entre la section *Germinal* de la Fédération Socialiste Italienne (fondée en 1905), le cercle socialiste *Aurora*, la *Società Andrea Hoffer*¹⁹, le groupe socialiste *Il Sole dell'Avvenire* (fondé en janvier 1907), le *Circolo di Studi Sociali* (Cercle d'études sociales) et la *Società Vittoria Italiana*, il se trouvait, dans les deux petites villes voisines de Frontenac et Chicopee, un nombre important de groupes socialistes auxquels les migrants de l'Apennin eugubinogualdais sembleraient avoir adhéré assez massivement: *Il Lavoratore Italiano* s'enthousiasmait, dans son

¹⁶ Sur les destinations précises aux États-Unis des migrants originaires des différentes communes de l'Apennin eugubinogualdais, voir Rinaldetti, *Mobilità et modalités migratoires*, pp. 181-195.

¹⁷ Luciano Tosi, *L'emigrazione italiana all'estero in età giolittiana. Il caso umbro*, Leo S. Olschky, Firenze 1983, p.98.

¹⁸ PPL (Pittsburg Public Library), *The Morning Sun*, 13 décembre 1998. IHRC (Immigration History Research Center), University of Minnesota, *Il Lavoratore Italiano*, 9 novembre 1906, 18 janvier 1907, 25 janvier 1907, 5 juillet 1907, etc.

¹⁹ La *Società Andrea Hoffer* devait son nom à un patriote tyrolien né à Bolzano en 1767 (et décédé en 1810).

édition du 22 juillet 1907, du succès populaire remporté par le cercle socialiste *Aurora* de Chicopee, et des patronymes typiques de la région (Castellani, Lispi, Moriconi, Purgatorio, Ronchetti, Rondelli, etc.) figuraient sur les listes de membres élus publiées tous les six mois par les différentes sociétés²⁰. Un migrant de Fossato di Vico fut d'ailleurs élu président de la *Società Vittoria Italiana* en 1907²¹, et les fondateurs du cercle *Il Sole dell'Avvenire* étaient presque tous ombriens²².

Devant le contraste saisissant entre la grande instabilité des mineurs italiens du Kansas et leur dynamisme organisationnel, sans doute convient-il de rappeler les conclusions avancées par Robert F. Harney, pour qui les nombreuses organisations ethniques italiennes fondées au Canada au tournant du 20^e siècle, par quelques migrants installés de plus longue date, s'adressaient en priorité aux migrants fraîchement débarqués, alors très majoritaires dans les colonies italiennes, en leur permettant de retrouver, outre-Atlantique, un environnement familier²³. Dans ces conditions, la seule participation à des organisations ethniques ne saurait être interprétée comme le signe d'une incorporation, même *a minima*, dans la société américaine (en tout cas pas de manière systématique ni, *a fortiori*, s'agissant de migrants de passage), mais il semblerait plutôt, au contraire, que par la seule présence, massive et sans cesse renouvelée, les *birds of passage* aient contribué à renforcer conscience et liens transnationaux au sein des colonies italiennes, en favorisant la création et le développement de nombreuses organisations et associations ethniques où se rencontraient migrants récents et migrants en voie d'intégration dans la société américaine. S'agissant des migrations internationales contemporaines, Peggy Levitt et Nina Glick Schiller ont introduit le concept de «*transnational social field*» pour décrire l'interconnexion de réseaux multiples situés dans plusieurs pays²⁴, et il nous semble que ce concept pourrait également être testé dans le cas des migrations transatlantiques du tournant du 20^e siècle, en s'intéressant notamment à la fonction de «vecteur de transnationalisme» remplie, non seulement par les institutions ethniques, mais également par les pensions de famille (*boarding houses*), ce mode d'hébergement emblématique des réseaux

²⁰ IHRC, *Il Lavoratore Italiano*, 22 décembre 1905, 29 juin 1906, 28 décembre 1906, 18 janvier 1907, 5 juillet 1907, etc.

²¹ *Ibid.*, 18 janvier 1907.

²² *Ibid.*, 25 janvier 1907.

²³ Robert F. Harney, *Dalla frontiera alle Little Italies. Gli Italiani in Canada (1800-1945)*, Bonacci, Roma 1984, pp. 31-33.

²⁴ Peggy Levitt e Nina Glick Schiller, «Conceptualizing Simultaneity. A Transnational Social Field Perspective on Society», dans Alejandro Portes et Joseph DeWind, édés., *Rethinking Migration. New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York - Oxford, Berghahn Books, 2007, pp. 181-218, cf. p. 188.

migratoires italiens aux Etats-Unis, que Robert F. Harney a présentées comme de véritables entreprises ethniques²⁵, et qui constituaient aussi un espace de rencontre entre les réseaux des pensionnaires, souvent fraîchement débarqués d'Italie, et ceux des migrants de plus longue date, installés en famille, parlant anglais, ayant parfois acquis la citoyenneté américaine et accédé à la propriété, et dans les rangs desquels bon nombre d'entrepreneurs ethniques sembleraient avoir été recrutés²⁶.

Il semblerait bien, par ailleurs, que les *birds of passage*, fort nombreux parmi les migrants ombriens aux Etats-Unis, aient, d'une autre manière encore, imprimé leur marque sur les colonies italiennes qui les accueillirent de manière transitoire: s'il fallait, pour circuler de bassin minier en bassin minier sur les deux rives de l'Atlantique, s'appuyer, à toutes les étapes du processus migratoire, sur des réseaux incluant, comme en autant de cercles concentriques, famille, parents, voisins, amis, *compaesani*, migrants originaires des villes voisines, Italiens venus de la même région, voire de plus loin encore dans la péninsule, les circuits migratoires qui conduisaient successivement sur différents lieux de séjour ces migrants en perpétuel transit facilitaient, à leur tour, les contacts et les échanges entre *compaesani* et compatriotes dispersés sur un vaste territoire. Signe d'une certaine mutualisation des moyens et de l'ouverture de leurs réseaux migratoires, des migrants venus des quatre coins de l'Apennin eugubino-gualdais, sans liens apparents, se regroupaient pourtant, dès leur départ d'Ombrie pour l'Amérique, afin de bénéficier des réductions considérables accordées aux groupes sur les chemins de fer italiens et étrangers jusqu'aux ports d'embarquement de la mer du Nord²⁷. Ces migrants effectuaient ensuite ensemble la traversée jusqu'à Ellis Island, se présentaient en groupe aux officiers d'immigration américains (leurs noms se suivaient sur les manifestes passagers), mais, une fois sur le sol américain, ils se séparaient pour se rendre, non seulement dans des petites villes minières différentes, mais bien souvent aussi dans deux, trois, voire quatre des bassins miniers fréquentés par les migrants de la région, en Pennsylvanie ou au Kansas, dans l'Illinois, le Michigan ou le Minnesota²⁸. Cela valait également pour des migrants pourtant originaires de la même commune: à bord de la Savoie, par exemple, se trouvaient quatre migrants de Fossato di Vico qui arrivèrent ensemble à New York le 1^{er} juin 1907, mais Gregorio Spigarelli allait à Hibbing (Minnesota), Bartolomea Biscontinini à Scranton (Pennsylvanie), Pal-

²⁵ Harney, *Dalla frontiera alle Little Italies*, p. 182.

²⁶ *Ibid.*, p. 192.

²⁷ Eriberto Polidoro, *Per una ricerca sull'emigrazione umbra negli Stati Uniti (1900-1914)*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Perugia, 1973, p. 106.

²⁸ Rinaldetti, *Mobilità et modalités migratoires*, pp. 200-201.

mira Mazzapicchio à LaSalle (Illinois) et Maria Pettinenza, enfin, à Frontenac (Kansas). Au même titre que les liens tissés en Ombrie avant le départ, ou à l'étranger sur le lieu de migration, les nouveaux contacts établis lors du voyage en train et de la traversée permettaient aux migrants de la région de se rendre successivement dans différents bassins miniers, tandis que leurs déplacements successifs œuvraient, à leur tour, à renforcer les mailles d'un réseau migratoire toujours plus dense, et à développer, parmi les migrants installés dans les petites villes minières du circuit, un sentiment d'appartenance à une communauté de destin des deux côtés de l'Atlantique, dont nous allons à présent essayer de cerner les contours tels qu'ils se présentaient au lecteur de *Il Lavoratore Italiano*.

***Il Lavoratore Italiano*, miroir d'une communauté dispersée**

Rudolph J. Vecoli a déjà attiré l'attention sur le fait qu'il ne fallait pas se contenter de chercher, dans la presse ethnique publiée aux Etats-Unis, des informations factuelles sur les groupes de migrants concernés, mais que ces publications méritaient d'être considérées comme des agents de changement ayant joué un rôle actif dans la construction identitaire des groupes ethniques²⁹. Au Kansas, l'hebdomadaire radical *Il Lavoratore Italiano* fut publié dès 1905 par Edoardo Caffaro, un migrant de la région de Turin qui venait d'arriver à Pittsburg après avoir passé plusieurs années dans la petite ville minière de Trinidad, dans le Colorado, et dont les sympathies allaient aussi bien au socialisme qu'au syndicalisme d'industrie. Très vraisemblablement, Edoardo Caffaro n'en était pas à son coup d'essai lorsqu'il publia *Il Lavoratore Italiano* à Pittsburg en 1905, car l'hebdomadaire en était déjà à sa quatrième année de parution, et il se trouve qu'une publication italienne du même nom connu, à Trinidad précisément, une brève existence au début des années 1900³⁰. A l'exception de quelques

²⁹ Œuvre de militants manquant souvent de moyens et/ou d'expérience, les publications radicales italiennes dépendaient presque entièrement des contributions de leurs sympathisants, ce qui explique en partie leur durée de vie souvent éphémère et leur faible tirage. Concernant l'ensemble de la presse italienne (radicale et non radicale) aux Etats-Unis, Rudolph J. Vecoli estime que le tirage global des 40 titres publiés en 1910 n'était que de 548 000, un chiffre relativement faible en regard, notamment, des 808 000 exemplaires diffusés par les 23 titres de la presse en yiddish: Rudolph J. Vecoli, «The Italian Immigrant Press and the Construction of Social Reality (1850-1920)», dans James P. Danky et Wayne A. Wiegand, eds., *Print Culture in a Diverse America*, University of Illinois Press, Urbana-Chicago 1998, pp. 17-33, cf. pp. 18-19.

³⁰ IHRC, *Italian American Collections, Newspapers*.

brèves périodes d'interruption, la publication parut ensuite régulièrement avant de prendre, jusqu'à son dernier numéro en 1927, le titre de *Crawford and Cherokee Italian-American*, symbole d'une nouvelle donne identitaire³¹. L'hebdomadaire était, semble-t-il, largement diffusé dans les petites villes minières du bassin houiller de Cherokee-Crawford, où les Italiens constituaient une main d'œuvre aussi nombreuse que volatile: la durée de vie et le tirage de ce titre (diffusé à 10 000 exemplaires dans les comtés de Crawford, de Cherokee, et de Barton dans le Missouri voisin)³², en soi considérables étant données les multiples difficultés auxquelles étaient confrontées les publications ethniques (radicales et italiennes en particulier) aux États-Unis³³, ne rendent que partiellement compte de l'écho que rencontrait *Il Lavoratore Italiano* au sein des communautés italiennes du Kansas, car l'hebdomadaire et les idées qu'il véhiculait circulaient dans les nombreux clubs et sociétés fondés par des radicaux, où étaient organisés rencontres et débats, et il n'était pas rare non plus que des articles soient «*lus à haute voix dans des bars et des tavernes, pour le plus grand bénéfice des illettrés*»³⁴. *Il Lavoratore Italiano* résonnait d'autant plus à Pittsburg, Frontenac, Cherokee, Franklin ou West Mineral, que la communauté imaginée concurrente, celle d'une nation italienne installée dans la péninsule et ses «colonies» à l'étranger, pourtant appelée de ses vœux par les autorités italiennes et promue par des *prominenti* dans certaines communautés, ne recevait très vraisemblablement qu'un faible écho dans ces petites villes minières, encore relativement homogènes sur le plan social au tout début du 20^e siècle, et où les réseaux migratoires familiaux et personnels sembleraient avoir longtemps prévalu sur le système des *padroni* fréquemment observé dans d'autres lieux d'établissement des Italiens³⁵. Dans ces conditions, sans doute n'y a-t-il rien de très surprenant si le seul autre titre alors publié, partiellement, en italien dans le bassin houiller de Cherokee-Crawford (et ce jusqu'en 1923) était également une publication radicale, d'abord intitulée *The Labor Herald*, puis rebaptisée *The Workers Chronicle*³⁶.

S'agissant, par ailleurs, d'une époque antérieure à ces deux événements historiques majeurs, fondateurs de l'identité italo-américaine,

³¹ PPL, *The Morning Sun*, 5 avril 2000.

³² Le chiffre est avancé par l'hebdomadaire lui-même (20 septembre 1912), ainsi que dans l'édition du 5 avril 2000 de *The Morning Sun*, un quotidien de Pittsburg (Kansas) qui n'indique pas ses sources.

³³ Rudolph J. Vecoli, «The Italian Immigrant Press», p. 25.

³⁴ PPL, *The Morning Sun*, 5 avril 2000 (ma traduction).

³⁵ D'après un spécialiste de l'émigration ombrienne, l'influence des *padroni* était faible dans les petites villes minières où se rendirent les migrants ombriens: Tosi, *L'emigrazione italiana all'estero*, p. 84.

³⁶ PPL, *The Morning Sun*, 13 décembre 1998.

que furent la Première Guerre mondiale et l'avènement du Fascisme, il semble tout particulièrement légitime de s'interroger sur les contours de la communauté imaginée à laquelle le lecteur (direct ou indirect) de *Il Lavoratore Italiano* était exposé, au fil des pages et des numéros, et au-delà de la propagande véhiculée par l'hebdomadaire et ses divers contributeurs. Proche de la *Western Federation of Miners*, un puissant syndicat de mineurs ayant joué un rôle primordial dans la fondation des *Industrial Workers of the World* en 1905³⁷, l'hebdomadaire prônait un syndicalisme révolutionnaire et la solidarité internationale de la classe ouvrière: une large place était faite à l'action révolutionnaire en Europe, et des annonces émanant de groupes socialistes d'origine ethnique différente, française notamment, étaient également publiées, en italien. Outre les informations d'ordre politique, une rubrique intitulée *Come vivono e muoiono i minatori* (*Comment vivent et meurent les mineurs*) proposait régulièrement des articles décrivant la condition de mineurs, et des œuvres littéraires traduites, telles que *Mon compagnon* de Maxime Gorki ou *Le Journal d'une femme de chambre* d'Octave Mirbeau, étaient publiées par épisodes, tandis que, dans des rubriques intitulées *Cronaca rosa* (*Chronique rose*) ou *Carne di prete* (*Chair de prêtre*), ou parfois aussi au moyen de caricatures percutantes³⁸, l'hebdomadaire affichait son anticléricalisme exacerbé, dénonçant les mauvaises mœurs des prêtres italiens aux Etats-Unis comme en Italie.

Les nombreux accidents, souvent mortels, dont étaient victimes les mineurs, les longues heures passées au fonds du puits, ne pouvaient manquer de faire naître un sentiment de solidarité, qui s'exprimait, dans les pages de *Il Lavoratore Italiano*, à travers les appels à la générosité ou à la compassion à l'égard des familles endeuillées ou dans le besoin, ou encore à travers les remerciements des victimes et de leurs proches. Mais la solidarité, dans sa dimension ethnique comme dans sa dimension de classe, n'était pas sans limites, loin s'en faut, et les pages de l'hebdomadaire, ouvertes à de nombreux lecteurs et contributeurs, se faisaient aussi l'écho de nombreuses dissensions: entre mineurs italiens et anglo-saxons d'abord, ces derniers étant parfois accusés de bénéficier d'un traitement de faveur quand, dans le même temps, les Italiens étaient systématiquement punis, et sévèrement, en cas de manquements à leurs obligations professionnelles³⁹; entre briseurs de grève, recrutés par les compagnies, et grévistes, dont les

³⁷ *Il Lavoratore Italiano* fut même un temps (entre 1908 et 1911) l'organe officiel de la section 16 de la *Western Federation of Miners*.

³⁸ IHRC, *Il Lavoratore Italiano*, 10 août 1906, 24 août 1906, etc.

³⁹ *Ibid.*, 21 septembre 1906.

conditions matérielles se détérioraient rapidement en cas de conflit, comme lors de la grève de deux mois qui agita Frontenac et Chicopee au printemps 1906⁴⁰; entre mineurs italiens installés de longue date et migrants récemment arrivés enfin, comme cela se produisit en 1907 à Bessemer (Michigan) lorsque les seconds reprochèrent aux premiers, non pas tant de «posséder leur maison et sans doute aussi quelques centaines d'écus à la banque» que d'obtenir les meilleurs postes en payant une petite somme aux patrons – dans le Colorado aussi, les bonnes places se monnayaient, mais, semble-t-il, à l'initiative exclusive des patrons, et non des mineurs⁴¹.

Si un contributeur de Bessemer se plaignait ainsi, dans un journal italien du Kansas, du comportement de ses compatriotes mieux lotis du Michigan, tout en étant parfaitement au fait de ce qui se pratiquait dans le Colorado, c'est que dans une section un temps dénommée *Pittsburg e dintorni* (*Pittsburg et ses environs*), *Il Lavoratore Italiano* ouvrait ses pages à des lecteurs qui étaient établis beaucoup plus loin que ne le porterait à croire le titre même de la section, et qui, en réalité, racontaient leur quotidien ou décrivaient leurs conditions de travail dans de nombreux bassins miniers de l'Ouest américain et du Midwest, qu'il s'agisse du Colorado, de l'Illinois, du Wisconsin, de l'Utah, du Nouveau Mexique, de l'Iowa, de l'Indiana, ou encore des «Territoires indiens», etc. Mais sans doute ces mineurs italiens, venus de si loin et habitués à se déplacer à l'intérieur d'un vaste territoire, mesureraient-ils d'abord les distances à l'aune de la place qu'occupait chaque bassin minier dans leur circuit migratoire, de l'expérience qu'ils en avaient fait, directement ou à travers les pages de l'hebdomadaire, et ils finissaient alors par considérer le Michigan et le Kansas, par exemple, comme deux points d'un territoire familier. Il n'est pas certain que la presse locale américaine ait, partout, fait preuve d'un intérêt comparable pour de petites localités aussi éloignées car, si *Il Lavoratore Italiano* se faisait le chroniqueur d'une portion de territoire à la fois très vaste et bien délimitée, c'était pour répondre aux attentes des migrants italiens du Kansas, qui avaient parfois séjourné dans ces bassins miniers – ou projetaient de le faire – et où se trouvaient parfois aussi des parents, des amis, ou de simples *compaesani*. C'est ainsi que dans son numéro du 16 novembre 1906, l'hebdomadaire rapportait le témoignage de Giovanni Galli, un migrant de l'Apennin eugubinogaldais installé à Chicopee (Kansas), qui évoquait en ces termes le drame survenu à un membre de sa famille, Leonardo Galli, décédé, à l'âge de

⁴⁰ *Ibid.*, 11 mai 1906.

⁴¹ «[...] *proprietari di case, e magari con qualche centinaio di scudi alla Banca*» (ma traduction): IHRC, *Il Lavoratore Italiano*, 15 février 1907.

23 ans, dans un accident ferroviaire (où périrent également cinq autres travailleurs italiens), alors qu'il rentrait chez lui, à Iron Mountain (Michigan), après sa journée de travail dans la mine de Treetes: «*Cher Leonardo, au moment où l'avenir te souriait, alors que le rêve d'aller embrasser en Italie ta famille adorée te rendait merveilleux les derniers jours qu'il te restait à passer en Amérique, la Grande Faucheuse est venue t'arracher sans prévenir à cette maudite vallée*»⁴². Et dans un autre numéro, une Elena Purgatorio, migrante de Gualdo Tadino installée dans une petite ville minière de l'Oklahoma, s'adressait directement à un dénommé Anderlini, un *compaesano* établi à Esch-sur-Alzette, au Luxembourg, pour lui faire part de ses sentiments suite à des événements le concernant s'étant déroulés au paese⁴³:

Cher compagnon, j'ai lu dans «Il Lavoratore» les mésaventures survenues à tes enfants à Gualdo Tadino, Ombrie. Il fallait s'y attendre! Mais toi, tu ne voulais pas y croire, tu te souviens? Une personne honnête et sincère ne peut pas croire à certaines horreurs, je sais; mais à présent tu devrais savoir qui est le prêtre et ce dont il est capable lorsqu'il s'associe aux vieilles bigotes qui, à l'article de la mort, resteraient encore accrochées au confessionnel et à l'autel, dans l'espoir de se faire pardonner les doux péchés commis dans leur jeunesse. Tu espérais tant des socialistes de Gualdo [...] Moi qui ai quitté Gualdo après toi, je me souviens très bien de ces socialistes qui allaient pique-niquer sur la colline de Serra Santa, le jour de l'Ascension, en attendant que leurs fiancées sortent de la bénédiction, qu'elles retirent leurs robes de "Filles de Marie" après la procession [...] Console-toi au moins à l'idée qu'un qua-

⁴² «Caro Leonardo, ora che l'avvenire ti sorrideva roseo, ora che il miraggio di ritornare in Italia ad abbracciare la tua adorata famiglia ti rendeva lieti questi ultimi giorni di permanenza in America, la falce sterminatrice è venuta a toglierti improvvisamente da questa valle di infamie» (ma traduction).

⁴³ IHRC, *Il Lavoratore Italiano*, 12 janvier 1912. «Caro compagno, ho letto su "Il Lavoratore", della sventura toccata ai tuoi bambini a Gualdo Tadino, Umbria. C'era da immaginarselo! Ma tu non volevi crederlo, ti rammenti? Una persona onesta e sincera non può credere a certe mostruosità, lo so; ma tu ormai dovrete sapere chi sia e di che sia capace il prete in collusione colle vecchie bigotte che, sull'orlo della fossa, non si stacherebbero più dal confessionale e dall'altare, nella speranza di farsi perdonare i dolci peccati commessi nei tempi lontani. Tu speravi molto nell'opera compiuta dai socialista di Gualdo [...] Io che avevo lasciato Gualdo dopo di te mi ricordavo bene di quei socialisti recantisi a far meranda sul monte di Serra Santa, il giorno dell'Ascensione, ad attendere le fidanzate dopo la processione quando s'erano spogliate del abito delle "Figlie di Maria" ad aspettarle che ucissero dalla benedizione [...] Ti consoli intanto il pensiero che un quasi vescovo (nelle grandi solennità monsignore funziona da vescovo, si maschera, si fa vestire, girare e calzare come un vescovo) si è scomodato per battezzare i tuoi figli, cosa che forse non ha nemmeno fatto per i suoi bastardi Qualcuno t'invidierà questo privilegio che a te servirà poi a dimostrare come i tuoi bambini anche se battezzati da un monsignore, sono cresciuti ugualmente atei e ribelli».

si-évêque (dans les grandes occasions monseigneur se prend pour un évêque, il se costume, se fait vêtir, transporter et chausser comme un évêque) se soit donné la peine de baptiser tes enfants, ce qu'il n'a peut-être même pas fait pour ses bâtards. Il y aura sûrement quelqu'un pour t'envier ce privilège, et toi, tu en tireras parti pour prouver que tes enfants, même baptisés, grandissent en athées et en rebelles.

De la même manière que les nouvelles en provenance d'Italie consolidèrent très probablement l'imaginaire transnational de familles partagées entre les deux rives de l'Atlantique, *Il Lavoratore Italiano* contribua très vraisemblablement, en publiant régulièrement des nouvelles concernant d'autres bassins miniers où vivaient des *compaesani* ou, tout simplement d'autres Italiens, à entretenir, voire à faire naître chez les migrants un sentiment d'appartenance à une communauté déterritorialisée, dispersée dans des localités à la fois distantes et proches à bien des égards, et dont les membres avaient en commun la condition sociale et l'origine ethnique. A la lecture de l'hebdomadaire en effet, le migrant italien employé dans les mines de charbon du Kansas se découvrait, s'il n'en avait pas déjà conscience pour en avoir en fait personnellement l'expérience, une condition, un destin, et d'autres points communs encore, avec des mineurs italiens installés ailleurs, qu'il s'agisse de mener le combat contre le prêtre italien, de fustiger les abus perpétrés par la compagnie minière locale, ou de dénoncer les inégalités entre groupes ethniques ou entre Italiens. Prenons, par exemple, le combat contre les représentants locaux de l'Église italienne: aux témoignages des résidents de Frontenac s'enorgueillissant d'avoir poussé au départ le révérend père Lombardi (fraîchement débarqué d'Italie et apparemment très vite remercié par le curé allemand de la paroisse qui aurait constaté le manque de religiosité des Italiens) ou affirmant, entre autres positions anticléricales, qu'à Frontenac comme à Chicopee, la nombreuse colonie italienne, composée en grande partie de Piémontais et d'Ombriens, n'avait que faire des nourritures plus ou moins spirituelles⁴⁴, répondaient d'autres témoignages, émanant de West Mineral (un peu plus loin dans le bassin minier de Cherokee-Crawford) selon lesquels le même père Lombardi aurait, là-bas aussi, subi les mêmes mésaventures avant d'être remercié peu de temps après⁴⁵, et d'autres encore, venus du lointain Michigan, où un contributeur de Bessemer déplorait par exemple, avec un peu d'humour mais surtout beaucoup d'amertume, que bon nombre de ceux qui

⁴⁴ «[...] *dalla numerosa Colonia italiana, tanto di Frontenac che di Chicopee composta in massima parte di Piemontesi e di Umbri i quali non vollero punto saperne di servirsi di merce più o meno spirituale*» *ibid.*, 8 juin 1906.

⁴⁵ *Ibid.*, 29 juin 1906, 13 juillet 1906.

se réclamaient du socialisme le soir au saloon, n'hésitant pas à insulter le curé, s'empressaient de lui faire des courbettes à peine redevenus sobres⁴⁶. On serait presque tentés de voir dans cette surenchère une variante du campanilisme à l'italienne importée aux États-Unis, dont l'objet consisterait à effacer les distances entre bouts de communautés dispersées sur le territoire américain.

Conclusion

Il fallait, pour circuler d'un lieu de migration à l'autre sur un territoire aussi vaste, s'appuyer sur des réseaux migratoires d'une ampleur telle que les petites communautés villageoises de l'Apennin eugubino-gualdais auraient eu bien du mal à les développer indépendamment, sans une mutualisation des moyens, et les chaînes migratoires des habitants de la région, d'abord très locales – car fondées par quelques pionniers à l'échelle des villages, voire des hameaux – prirent effectivement très rapidement une dimension régionale, contribuant à transformer, dans cette région de moyenne montagne affectée par un phénomène d'émigration de masse entre 1900 et 1914, les villageois (*paesani*) en *Eugubinogualdesi*⁴⁷. Aux États-Unis, la présence de nombreux *birds of passage* dans les rangs des migrants (au Kansas notamment, mais pas uniquement) contribua très vraisemblablement à renforcer – malgré les distances, et à une époque où les communications n'étaient ni aussi rapides ni aussi efficaces qu'aujourd'hui⁴⁸ – les liens, réseaux et sentiment d'appartenance collective au sein d'une communauté régionale dispersée, dont les membres se trouvaient des deux côtés de l'Atlantique, non seulement dans l'Apennin eugubinogualdais et dans le bassin houiller de Cherokee-Crawford, mais également dans les autres bassins miniers fréquentés par les migrants de la région, et notamment par les plus mobiles d'entre eux, qui parcouraient ce territoire de bout en bout.

Mais cette communauté régionale dispersée n'était pas la seule à laquelle s'identifiaient les migrants ombriens du Kansas. Nina Glick

⁴⁶ *Ibid.*, 19 avril 1907.

⁴⁷ Thierry Rinaldetti, «A Social Space in Constant Reshaping. Umbrian Migrants in the Atlantic Economies (1900-1914)», *Italian American Review*, 3, 1, 2013 (à paraître).

⁴⁸ Pour de nombreux chercheurs, si le transnationalisme n'est pas un phénomène nouveau, celui-ci a aujourd'hui changé de nature en raison de l'intensification des échanges entre migrants et société d'origine liée au développement des transports et des communications : Alejandro Portes et Josh DeWind, «A Cross-Atlantic Dialogue. The Progress of Research and Theory in the Study of International Migration», dans Portes et DeWind, édés., *Rethinking Migration. New Theoretical and Empirical Perspectives*, pp. 4-26, cf. pp. 10-11.

Schiller souligne à ce propos que, à trop mettre l'accent sur les notions de communauté de migrants, de réseau et de circuit migratoire, on risque de perdre de vue les mécanismes d'incorporation des migrants dans la société d'accueil; elle cite également Michael Kearney, pour qui l'un des principaux défis que doit relever l'étude des migrations transnationales, d'un point de vue ethnographique, consiste à définir précisément la communauté des migrants⁴⁹. Et effectivement, au plus fort de l'immigration italienne, du tournant du 20^e siècle à l'aube de la Grande Guerre, c'est une identité complexe qui se dessine au fil des pages de *Il Lavoratore Italiano*, mêlant solidarité locale entre mineurs venus des quatre coins de la péninsule, et sentiment d'appartenance à une communauté imaginée élargie, dont le territoire morcelé, aux limites floues, semblait s'étendre de l'Italie et du bassin houiller de Cherokee-Crawford à de nombreux autres bassins miniers constituant autant de portions du territoire américain susceptibles d'être fréquentées par les *compaesani* de l'une ou l'autre des communautés régionales présentes au Kansas: Ombriens, Piémontais, Calabrais, Siciliens, natifs du Trentin-Haut-Adige ou des Abruzzes. Pour conclure quant au rôle joué par *Il Lavoratore Italiano* dans le processus de construction identitaire des migrants du Kansas, et souligner au passage, avec une pointe d'ironie amère, que la contribution de l'hebdomadaire ne relevait pas uniquement de la sphère du sentiment ou de l'imaginaire, mais que celui-ci circulait effectivement, tout comme les migrants, au sein d'un vaste territoire, sans doute est-il bon d'évoquer, en deux mots, la mésaventure survenue à Giuseppe Ronchetti, migrant originaire de Fossato di Vico, qui fut fiché par la Préfecture de police de Pérouse après avoir été «repéré» aux Etats-Unis alors qu'il expédiait en Italie ... des exemplaires de la presse «subversive» du Kansas: il y a fort à parier qu'il s'agissait, tout simplement, de *Il Lavoratore Italiano*⁵⁰!

Thierry RINALDETTI

thierry.rinaldetti@laposte.net

Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

⁴⁹ Nina Glick Schiller, «Transmigrants and Nation-States. Something Old and Something New in the US Immigrant Experience », in Charles Hirschman, Philip Kasinitz et Joseph DeWind, éd., *The Handbook of International Migration. The American Experience*, Russell Sage Foundation, New York 1999, pp. 94-119, cf. p. 97.

⁵⁰ Archivio di Stato di Perugia, Archivio Questura, Schedati, busta 36, fascicolo 20.

Abstract

At the turn of the 20th century in the United States, many Umbrian migrants from the Eugubino Gualdese Apennines only sojourned very temporarily in the Italian “colonies” as they followed complex paths taking them alternately to Europe and America. In circulating from mining town to mining town within large sections of the American territory, these so-called “birds of passage” contributed to reducing the distance, both actual and imagined, between relatives, fellow-townsmen or Italians who were established in far-away mining communities, but whose experience was similar in many respects. In the Cherokee-Crawford coalfields of Kansas in particular, the pages of *Il Lavoratore Italiano*, the area’s radical Italian publication, actually bear witness to a sense of belonging to a dispersed community, which extended beyond Kansas and included other mining areas frequented by the Umbrian birds of passage in the United States.

Tradition and identity: an ethnographic case study of seven Calabrian families living in Adelaide, South Australia

Introduction

The settlement and social incorporation of Italian migrants in Australia has been reasonably well researched over an extended period. The research which peaked in the 1980s and 1990s referred in the main to the first generation of Italian migrants and covered a multidisciplinary field¹.

The motivation for the present paper emerged from the desire to revisit previous research on Italian-Australian identity and cultural practices after a twenty year absence. It was further decided to carry out the empirical research with a focus on one particular Italian regional group: the Calabrians. The choice was determined in part by the problematic nature of considering Italians in Australia as an homogeneous ethnic group with a common language, customs and lifestyles. As Castles noted twenty years ago, the great regional and social differences in their country of origin is a feature that Italians transferred to Australia². It was decided to study Calabrian-Italians, in particular, because they have not figured greatly in previous studies even though they represent the second largest region of origin of Italian migrants in Australia and South Australia. Recently Rose and O'Connor have examined the historical settlement of migrants from the Calabrian town

¹ With regard to the generations, the authors have adopted Cirese's definitions: the first generation includes people born in Italy but Australian residents; the second generation defines those born in Australia with at least one immigrant parent; the third generation consists of Australian born people with two Australian born parents who have at least one grandparent was born in Italy.

² Stephen Castles, «Italians in Australia: Building a Multicultural Society on the Pacific Rim», *Diaspora, A Journal of Transnational Studies*, 1, 1, 1991, pp. 45-66.

of Caulonia³. In an older study of social and linguistic aspects of Calabrian migration to Australia, Misiti had predicted the imminent demise or dispersal of Calabrian culture⁴. This provided a further motivation to examine current cultural practices and identity construction among a group of multigenerational Calabrian families living in Adelaide, South Australia.

Theoretical considerations and methodology

Previous studies affirm⁵ that individuals can fluctuate from one identity to another or that new forms of collective consciousness permit migrants to develop new cultural strategies and integration practices⁶. Others suggest that identity is continuously negotiable through social interaction, and that there are no limits to negotiability as a result of the fluidity of culture⁷. However, the level of negotiation and integration can be fairly variable, subjective and involve different aspects of human behaviour. In other words, individuals in ethno minority groups can appear to have an elevated level of integration into the public sphere of the host society, whereas their private life might reveal different results. Furthermore, it is important to consider that cultural transformations as processes are not necessarily homogenous and continuous, rather they may be characterized by discontinuities, resistances and shifts⁸.

Historically, Calabrian people, before migrating, belonged to the rural subaltern class. Many Calabrians had managed to overcome their position of disadvantage by adopting ethno-specific cultural and religious strategies, such as social networking, family alliances and religious practices. There is a long tradition of Italian anthropological studies which focus on folklore as a cultural response to exploitation⁹.

³ Daniela Rose, «Calabrians in Australia: Customs and traditions of Italians from Caulonia», *Italian Historical Society Journal*, 13, 1-2, 2005, pp. 26-32.

⁴ Nicodemo Misiti, «Aspetti sociali e linguistici dell'emigrazione calabrese in Australia», *Studi Emigrazione*, 114, 1994, pp. 285-308.

⁵ Mike Baynham & Anna De Fina, *Dislocations, Relocations, Narratives of Displacement*, St. Jerome Publishing, Manchester 2005.

⁶ Ellie Vasta, «Rights and Racism in a New Country of Immigration, The Italian Case», in John Wrench & John Solomos, eds., *Racism and Migration in Europe*, Berg, London 1993, pp. 83-98.

⁷ Ervin Goffman, «The Interaction Order: American Sociological Association», *American Sociological Review*, (IV), 2-3, 1983, pp. 207-240.

⁸ Alberto Mario Cirese, «Per Rocco Scotellaro: letizia, malinconia e indignazione retrospettiva», *Annali di San Michele*, 18, 2005, pp. 197-229.

⁹ Antonio Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, Einaudi, Torino 1950; Ernesto De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*,

According to Gramsci, “popular” and “folkloric” are to be considered in opposition to the “world interpretation and understanding” of the hegemonic class. Folkloric Calabrian culture is composed of ancestral strategies that are used to confront meta-historical crises of homesickness, famine, migration or inequality¹⁰. Through such cultural strategies, migrants are also able to affirm their archetypical identity. De Martino refers to this as the *ethos of transcendence*, a cultural solution enacted to avoid their metaphorical annihilation generated by historical events. As a response to such conditions, Calabrian migrants around the world have recreated their “alter ego” villages, as one of the strategies used to preserve their cultural traditions and identity in the host society.

Participants of seven Australian-Calabrian families spanning three generations were recruited by introduction between family groups. Data was gathered through a questionnaire in the first phase and, subsequently, open interviews during follow-up visits by the researcher, who was also of the same regional background of the study group. The fieldwork in the Calabrian community of Adelaide covered a 12-month period from September 2011 to September 2012 using participant observation and ethnographic methods. The decision to use a qualitative approach was based on the desire to undertake an empirical study which was not limited by the lack of statistical data of ethnic sub-groups, such as the Calabrians of the present study. The study group consisted of forty-one individuals, twenty-two males and nineteen females, including 20 first generation, 11 second generation and 10 third generation participants. The median age of the first generation was 72 years. These participants migrated to Adelaide in a period between 1950 and 1972, consequently their age is relatively younger than the national average for Italian Australians¹¹. The median ages of the second and third generations are 44.4 and 26.6 years respectively.

Results and discussion

Interviews and participant observation with the three generations of participants across the seven family groups indicated strong support for the maintenance and transmission of traditional Calabrian

Einaudi, Torino 1977; Alberto Mario Cirese, *Altri sé. Per un'antropologia delle invasioni*, Sellerio, Palermo 2010; Vito Teti, *Il senso dei luoghi, Paesi abbandonati di Calabria*, Donzelli Editore, Roma 2004.

¹⁰ Luigi Maria Lombardi Satriani & Mariano Meligrana, *Il ponte di San Giacomo, l'ideologia della morte nella società contadina del Sud*, Rizzoli, Milano 1982.

¹¹ Giancarlo Chiro, «Cultural Maintenance and Ethnic Self Identification: a Model Cultural Types», *Studies in ethnicity and nationalism*, 3, 2, 2003, pp. 15-25.

cultural values and social practices. In particular, it was evident that tradition and identity are strongly linked in the life-worlds of the participating family members. The three key factors supporting the maintenance of Calabrian identity in the family groups who participated in the study were:

- Social networking
- Family alliances (and partner choice)
- Religious practices

Social networking

In order to maintain Calabrian cultural values participants reported on the importance of maintaining social networks. The purpose appears to be to re-establish *ex novo* Calabrian identity, maintaining and transmitting traditional cultural values. During the 1950's and 1960's chain migration was one of the main factors that influenced the social structure of Italian-Australian communities which are marked by a strong regional character. According to Signorelli, migrants' identity is strengthened by social networking which bonds people together¹². At the centre of the social network are the "us" in terms of "the people of my village". This is in contraposition with the circle of acquaintances comprised by the 'other from us', the outsiders. The first generation participants of the present study also reported that a system of networking practiced among members from the same village (the *paisani*) connected and assisted migrants from departure to settlement, creating bonds among different families. This cultural strategy promoted high levels of we-ness and Calabrian cultural values, which included the choice of area of residence, the choice of the *compare* (godfather) and choice of marriage partners. Today this mutual support continues to be transmitted to the second and third generation at different levels in order to preserve Calabrian identity.

The Calabrian community of Adelaide resides mainly in the northern Adelaide suburb of Salisbury and in the western suburbs: West Lakes, Royal Park, Flinders Park, Kidman Park and Seaton. 90% of the first, 80% of the second and 60% of the third generation participants of the study group reported residing in these areas. First generation participants reported having their closer friends and family living within a 5 km radius of their residence, and in frequenting the same churches: Henley and Mater Christi (90%) and in participating in Calabrian feasts, in particular Sant'Illarione, San Giuseppe of Salisbury and Maria Santissima di Crochi (95%).

¹² Amalia Signorelli, *Occasioni e incontri etnografici*, Sellerio, Palermo 2006.

As a first generation female participant of the study group reported:

We bought this house in Seaton because there is the church around the corner and there are plenty of Calabrians. We feel safer. On Sunday's the church bell reminds us of our village [Interview, December 2011].

The woman stated that she explicitly sought to buy a house close to other *paisani* and near the church. This confirms the importance of the community network as sustained by Signorelli. This well-organized system, legitimated by kinship and neighbourhood, is still able to represent, protect and support migrants and their respective families. The same group (first generation) shows a weak interest in other regional Italian clubs (only 40% reported attending such clubs at most twice a year). With regard to their descendants, they generally attend the same churches and feasts: 80% of the second and third generation participants declare they regularly frequent the same church feasts associated with Calabrian religious practices: Mater Christi, Sant'Illarione, San Giuseppe and Maria Santissima di Crochi. A mere 10% declare they attend other regional or inter-regional Italian clubs no more than once a year.

Family alliances and partner choice

Calabrian family alliances are legitimated *via* christenings (called *comparato* or *San Giovanni*), confirmations and weddings¹³. In the Catholic sphere the *compare* is the person who promises to share the responsibility of the child's education with the parents. The *comparato* is sanctioned by a religious rite and creates a strong relation that involves not merely the people directly concerned, but also each member of the two families, leading to a multiple alliance. Usually parents choose a *compare* who is one generation older than the child. For this reason, in the study group, *compari* are mainly first and second generation migrants. Of the participants 80% reported having a Calabrian person as a *compare* with the remaining 20% having an Italian *compare* but not of Calabrian background.

In the Calabrian community of Adelaide the choice of marriage partner also plays a pivotal role in reaffirming and transmitting cultural identity. The marriage itself can lead to a solid multi family alliance. Historically, in Calabria, the marriage system was not the result

¹³ Maria Minicuci, *Qui e altrove, famiglie di Calabria e di Argentina*, Franco Angeli, Milano 1989.

of individual choice, but the consequence of economic and political strategies in regulating reproduction as well as governing and managing social and economic issues, as a result of the strong poverty those people used to experience. According to Bourdieu biologic reproduction, social and cultural issues are part of the same structure¹⁴. The traditional model, which had played a pivotal role in studies of traditional Calabrian practices and in folkloric songs required that marriage must be contracted, insofar as possible, inside the same community and not infrequently among first cousins¹⁵. For example, a male participant who had migrated during the 1950's reported singing a traditional Calabrian song:

I came from far only to meet you, I overcame mountains and rivers because I wanted to reach you. I am your lover and your cousin, please open the door, our parents organized the wedding [Oral source].

This example does not mean that traditional norms are mechanically applied by all Calabrian-Australians in the Australian context, however they are embodied in their Calabrian *habitus*¹⁶. Indeed, 94% of the first generation of the present study is married to a person of Calabrian background while 6% is married to an Italian with a non-Calabrian background. Similarly, 83% of the second generation also reported having a partner with Calabrian background, 7% are married to an Anglo-Australian person, while 5% are married to a person of Italian background but not Calabrian and 5% is married to a person of non Anglo-Australian background. In regard to the third generation, 43% is single, 14% is married or engaged to a person of Calabrian background, another 14% to a person of Italian background, 23% has a partner with non Anglo-Celtic origin and 6% is married to an Anglo-Australian person. The 43% of single persons also expressed a preference in potentially having a Calabrian partner or, at most, a partner with Italian background. It appears therefore that the participants of the present study express a preference in adopting their traditional cultural models.

As a first generation male participant reported:

¹⁴ Pierre Bourdieu, «Le strategies matrimoniales dans le système de reproduction», *Annales E.S.C.*, 45, 1972, pp. 1105-1125.

¹⁵ Antonio Gramsci, «Osservazioni sul folklore», in Id., *Letteratura e vita nazionale*; Simone Marino, *Calabresi ad Adelaide, l'esperienza migratoria vissuta dai suonatori tradizionali*, Pioda Editore, Roma 2012; Antonello Ricci, *Ascoltare il mondo. Antropologia dei suoni in un paese del Sud Italia*, Il Trovatore, Roma 1996.

¹⁶ Pierre Bourdieu & Loïc Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Minuit, Paris 1992; Signorelli, *Migrazioni e incontri etnografici*.

The best wedding is between people from the same village or region! Wedding among Calabrians! Wedding of the same road, elders used to say. Rocco [the interviewed's son] is married to Pina who is originally from Calabria, and I am happy [Seaton February, 2012].

The latter statement, in appearance predictable for the generation of the participant, could influence younger members of the family and serve as a normative function by the intergenerational socialization process.

As a second generation male participant reported:

Marry a Calabrese woman! She shares the same values as family care, mutual collaboration in the household and the education of the kids [Interview. Seaton (SA), December, 2012].

A similar attitude is evident among third generation participants, as in the following quote:

INTERVIEWER: *Sam, do you have a girlfriend?*

S. *Well, actually I have not found the right girl! She must be serious, virgin and from Calabria [Interview. Seaton (SA), December, 2011].*

The young participant clearly showed some resonance with the traditional values sharing the same cultural space within the family domain, as suggested by Bourdieu and Wacquant.

Religious practices and feasts

Religious celebrations play an important role in connecting Calabrian *paisani* and affirming their sense of belonging. Each year, in Adelaide, the Calabrian Community organizes seven religious *feste* celebrating the patron saints of the villages from where the first generation migrated. These feasts represent 25% of all Italian religious festivities celebrated by Italian communities in Adelaide¹⁷.

The feasts are celebrated in the same suburbs where Calabrian migrants reside (Western suburbs and Salisbury). Usually the religious celebration is preceded by a *triduum* or a *novena*, the mass is sang or celebrated in Italian and precedes or follows a procession with the saint's statue. The afternoon and the evening are dedicated to food and

¹⁷ Desmond O'Connor & Tony Paganoni, *Se la processione va bene: religiosità popolare Italiana nel Sud Australia*, Centro Studi Emigrazione, Roma 1999; Desmond O'Connor & Daniela Cosmini-Rose, *Caulonia in the Heart: the Settlement in Australia from a Southern Italian Town*, Lythrum Press, Adelaide 2008.

entertainment. 80% of the second and third generation participants of the study group reported they attend Calabrian *feste* whereas only 10% frequent other regional or inter-regional Italian festivities. These data are relevant in order to understand the importance of the inter-generational transmission of traditional Calabrian identity. The *festa* represents a significant occasion for the community by re-affirm ethnic identity and reproducing the archetypical imagined Calabrian village in Australia. Studies have reported that such performances contain a number of anachronistic practices due to the lengthy space-time separation. The fossilization of ethnic identity is characteristic of overseas migrant communities¹⁸. In previous studies of traditional Calabrian practices, the feast represents a fundamental cultural institute able to liberate, alter and suspend the everyday norms, in creating a imagined structure that, temporarily, involves every participant and eliminates structural inequalities.

Conclusions

In spite of previous research among Italian Australians which affirms that the descendants of first generation migrants are well incorporated into Australian society, the Calabrian Australian participants of the present study demonstrate, in various ways, that they have maintained a strong Calabrian identity based on traditional cultural values¹⁹. Through social networking, multiple family alliances and religious rites, the participants and their compatriots were able to reconstruct *ex novo* an archetypical Calabrian social space in the host society and reaffirmed their ethno-specific cultural identity. Similarly, and as a consequence of the intergenerational influence transmitted by elder members of the family, younger members of the study group have also incorporated traditional Calabrian cultural values into their *habitus*. Consequently, participants of the second, and, to some extent, third generation, continue to show some preference in choosing a Calabrian and/or Calabrian Australian partners. In the Adelaide milieu, especially on religious occasions, the reconstruction of an *alter ego* Calabrian village, contributes to the maintenance of homeland cultural values helping to resist the exogenous influences of the dominant

¹⁸ Luigi Maria Lombardi Satriani, *Antropologia culturale e analisi della culture subalterna*, Rizzoli, Milano 1980.

¹⁹ Roy Parimal & Ian Hamilton, «Intermarriage among Italians: Some Regional Variations in Australia», *Journal of Comparative Family Studies*, 31, 2000, pp. 63-78; Charles Price, «Ethnic intermixture in Australia», *People and Place*, 1, 1999, pp. 8-36.

society and reaffirming Calabrian cultural identity. While these results are preliminary, apparent resilience of Calabrian cultural systems among the participants is greater than that reported in previous studies of Italian-Australians. This of course, needs to be tested in a larger research project.

Simone MARINO

Simone.Marino@unisa.edu.au

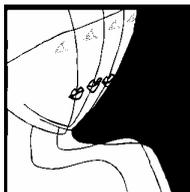
Giancarlo CHIRO

Giancarlo.Chiro@unisa.edu.au

University of South Australia

Abstract

The present paper derives from a larger study of Calabrian-Australian families using ethno anthropological research methodologies. Specifically, it investigates the strategies used to overcome migrants' disadvantage by preserving traditional cultural practices and structures in the settler country. The study shows this may be achieved through cultural strategies, in particular the establishment of social networking, family alliances and religious practices. The paper demonstrates how the study group reports a strong identification with Calabrian cultural values in the Adelaide milieu, where a tangible and metaphorical presence of the *alter ego* Calabrian village, is still able to connect people, affirm their sense of we-ness and keep alive traditional cultural values. In spite of previous research among Italian Australians which affirms that the descendants of first generation migrants are well 'incorporated' into Australian society, the Calabrian Australian participants of the present study demonstrate, in various ways, that they have maintained a strong Calabrian identity based on traditional cultural values.



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat
sur les migrations en France et en Europe

Mai-Août 2013 – vol. 25 – n° 147-148 - 256 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Cachez ces réfugiés que je ne saurais voir ! La messe serait-elle dite ?..... Pedro Vianna

ARTICLES

- Les chemins de la mixité conjugale..... Laura Odasso
- L'armée comme vecteur de mobilité post-communiste et tremplin migratoire pour les Bulgares : le cas fondamental de la Légion étrangère..... Stéphan Altasserre
- L'infra-droit des étrangers : le gouvernement par circulaires et la gestion administrative des mouvements migratoires en Italie..... Iside Gjergji

DOSSIER : Des jeunes comme les autres ? Vécu de la jeunesse et du devenir adulte des descendants de migrants (coordonné par Laure Moguérou et Emmanuelle Santelli)

- Enquêter sur le vécu de la jeunesse et le devenir adulte des descendants de migrants..... Emmanuelle Santelli
Laure Moguérou
- Racisme et discrimination : une affaire de famille..... Mireille Eberhard
Aude Rabaud
- Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique..... Yaël Brinbaum
Séverine Chauvel
Élise Tenret
- Le rôle du quartier dans le vécu des jeunes : "Chicago", "Le Bronx", le ghetto et autres métaphores..... Frédéric Douzet
Jérémy Robine
- Les allers-retours des enfants de l'immigration subsaharienne : « Les filles ou les garçons d'abord » ?..... Amélie Grysole
Cris Beauchemin
- La place de l'espace de vie trans-atlantique dans les itinéraires des jeunes d'origine antillaise ou guyanaise..... Stéphanie Condon
Dolorès Pourette
- L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires..... Laure Moguérou
Antoine Jardin
- Les jeunes Français issus de l'immigration sont-ils dépolitisés ?..... Laure Moguérou
Christelle Hamel
Emmanuelle Santelli
- La transition vers l'âge adulte : une période critique d'exposition aux discriminations..... Maud Lesné
- Composer avec le racisme : postures stratégiques de jeunes adultes descendants de migrants..... Marguerite Cognet
Mireille Eberhard
- Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

NOTES DE LECTURE

- Citoyennetés profanes en Europe (coordonné par Alain Battégay, Marc Derycke, Jacques Roux et Marie-Thérèse Tétu)..... Laura Odasso
- Ouvriers malgré tout : enquête sur les ateliers de maintenance des trains de la Régie autonome des transports parisiens (de Martin Thibault)..... François Brun
- Le genre au cœur des migrations (sous la direction de Claire Cossée, Adelina Miranda, Nouria Ouali et Djaouida Séhili)..... Isabelle Rigoni

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris

Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42

E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org

France : 55 € Étranger : 65 € Soutien : 80 € Ce numéro : 16 €

recensioni

Anna Badino, *Strade in salita. Figli e figlie dell'immigrazione meridionale al Nord*, Carocci Editore, Roma 2012, 223 p.

Questo libro di Anna Badino è un apporto stimolante per gli studi sul genere e sulle migrazioni. In primo luogo, si può apprezzare la visione relazionale adottata per studiare le migrazioni. Lo sguardo dell'autrice si concentra sulle donne senza mai dimenticare gli uomini e attraverso questa costante messa in relazione dei soggetti implicati nelle reti familiari restituisce alcuni aspetti fino ad ora inesplorati della vita degli immigrati meridionali in quella che, nel corso degli anni settanta, è stata la seconda grande città meridionale d'Italia, Torino. In secondo luogo, il suo contributo dimostra come il ricorso a fonti cosiddette secondarie possa contribuire ad aprire nuove prospettive interpretative. Oltre alle interviste, Badino si è servita degli archivi della scuola di assistenti sociali di Torino (UNSA) e dei registri scolastici di un quartiere della vecchia periferia torinese, a forte concentrazione di immigrati nel corso degli anni delle grandi migrazioni interne. La combinazione della postura metodologica con quella teorica ha permesso di leggere le situazioni vissute dai giovanissimi immigrati meridionali apportando un interessante contributo alla decostruzione di quella prospettiva "adulto-centrica" che spesso attraversa gli studi sulle migrazioni.

L'autrice segue i movimenti dei bambini e delle bambine arrivate dal sud dell'Italia e collega le loro diverse temporalità individuali, familiari, di coppia, del gruppo di pari con il divenire dei coetanei torinesi o che sono arrivati in città provenienti dai dintorni. L'espressione "così vicini, così lontani" che Badino utilizza rende perfettamente conto della coabitazione fra immigrati e autoctoni in spazi segregati, separati da frontiere più o meno invisibili, e molto spesso attraversate dal razzismo. Come sottolinea l'autrice, questa "spaccatura" fra immigrati e autoctoni non ha riguardato solo i primi anni dell'emigrazione, essa tende a riprodursi nel corso del tempo. Le traiettorie migratorie della prima generazione di meridionali a Torino ancora oggi influenzano i percorsi scolastici e lavorativi dei loro figli: nel 1999, i figli dei meridionali arrivati in città durante il miracolo economico erano ancora svantaggiati se comparati con quelli dei figli dei piemontesi.

Attraverso lo sguardo che questi bambini diventati adulti portano sulla loro esperienza, Badino conferma che le migrazioni interne hanno avuto un impatto fondamentale sulla loro costruzione identitaria collettiva e sui loro percorsi di studio, scolastici, residen-

ziali e professionali. L'autrice costata che la migrazione costituisce un'esperienza che accomuna le generazioni nel loro divenire e che l'«eredità della migrazione familiare» è un «tratto molto persistente che si tramanda di generazione in generazione»: essa costituisce un «bagaglio che i figli immigrati si portano dietro negli anni». L'arrivo di questi bambini nella città torinese è stato segnato da un inserimento sociale e culturale traumatico, da una logica scolastica discriminatoria, da condizioni abitative degradate. L'analisi del loro vissuto dimostra quanto lo status di immigrato non dipenda solo dalle appartenenze nazionali e quanto lo studio delle migrazioni interne italiane possa contribuire alla ridefinizione di un paradigma migratorio stato-centrico e all'apertura verso un'analisi delle migrazioni situate e storicizzate.

Le analisi della presenza dei giovani immigrati meridionali nella scuola torinese, del funzionamento delle reti familiari, delle tipologie abitative, delle strategie matrimoniali, della collocazione professionale e della sfera di lavoro documentano la specificità di queste seconde generazioni. Badino conferma la bassa scolarità dei figli di immigrati meridionali nei confronti dei loro coetanei locali. La maggioranza di loro ha precocemente abbandonato la scuola e questo ne ha condizionato i percorsi lavorativi. Una «frenetica mobilità territoriale» ha segnato i loro percorsi residenziali e di conseguenza il loro destino scolastico. «*I nessi tra la condizione migratoria e le difficoltà scolastiche incontrate da tanti bambini e bambine di origine meridionale*» si situano fra i pendolarismi fra luogo di origine e quello di arrivo, i frequenti cambi di residenza, i ricongiungimenti parziali dei membri di una stessa famiglia. Inoltre, anche se l'argomento non è affrontato direttamente, l'analisi di Badino lascia intravedere nel retroscena l'importanza dei collegamenti fra migrazioni nazionali e internazionali. A leggere attentamente le storie riportate, le famiglie migranti interne all'Italia spesso appaiono transnazionali. Per esempio, si attestano partenze di donne «sole», che a volte lasciano i figli al paese, mentre i mariti emigrano altrove in Europa. Ma, soprattutto, appare che queste famiglie sono caratterizzate dalle stesse dinamiche migratorie delle famiglie partite all'estero. Le migrazioni si articolano intorno alle stesse logiche economiche e il ricongiungimento familiare spesso ha conosciuto le stesse difficoltà che hanno accompagnato le migrazioni internazionali.

Come sopra rilevato, l'analisi di Badino è di grande interesse poiché è attraversata costantemente dalla prospettiva di genere. Nel ricostruire gli itinerari migratori delle bambine, l'autrice osserva che sono entrate precocemente nella vita adulta e che fin dall'infanzia hanno assunto una grande responsabilità tanto rispetto ai fratelli e alle sorelle minori quanto rispetto alle madri lavoratrici. Le bambine sono diventate «piccole donne di casa» mentre i bambini sono diventati «piccoli adulti di strada». Tuttavia se la logica di genere è stata sempre all'opera, al momento dell'adolescenza i percorsi delle ragazze e dei ragazzi si sono disgiunti definitivamente tanto in

termini di formazione che di lavoro e di matrimonio. Al momento dell'ingresso nell'età adulta, la logica di genere ha espresso appieno la sua incisività. Seguendo il destino delle bambine diventate adulte, Badino nota che omogamia geografica, omogamia professionale e omogamia residenziale si combinano producendo effetti sulla lunga durata e che, ancora nel 1991, c'erano pochi matrimoni misti tra persone nate in meridione e persone nate in Piemonte. L'omogamia matrimoniale vissuta dalle ragazze è la conseguenza dello spazio sociale che esse frequentano; la formazione delle coppie conferma il ruolo centrale delle reti amicali e parentali nel matrimonio e riflette la separazione degli ambienti sociali fra meridionali e piemontesi; inoltre, il controllo familiare esercitato sulle giovani ha spesso trasformato il matrimonio nell'unica strada realisticamente perseguibile per liberarsi da esso.

Ed è nel ricostruire il divenire di queste bambine che emerge il contributo più originale del libro: quello che sembrava configurarsi come uno svantaggio definitivo per le donne si è progressivamente trasformato in un vantaggio. In effetti, al momento dell'entrata nella vita adulta i ragazzi di origine meridionale si sono inseriti nel mondo del lavoro manuale, mentre le ragazze, poco a poco, hanno raggiunto il settore impiegatizio dopo aver frequentato corsi di formazione della scuola serale. Questo investimento personale ha permesso di riempire i loro "vuoti formativi", risultando poi fondamentale per le loro carriere professionali. Come rileva Badino, questo processo deve essere letto tendendo conto dei cambiamenti della condizione femminile in Italia a partire dagli anni sessanta e non bisogna dimenticare che lo svantaggio delle ragazze meridionali non scompare rispetto alle coetanee piemontesi. Ciò nonostante, nel corso degli anni Ottanta, quando Torino non sarà più "il cuore economico del paese", le figlie degli immigrati meridionali incominciano a vivere una più grande mobilità sociale rispetto ai fratelli. Una volta diventate adulte, le bambine arrivate dal sud dell'Italia conquistano un vantaggio nell'economia torinese perché sono presenti nelle professioni impiegatizie. La spinta verso questa mobilità è stata prodotta non tanto dalle famiglie di origine quanto dai cambiamenti del contesto formativo ed economico che hanno aperto nuovi e inattesi itinerari a queste discendenti di migranti interni che progressivamente hanno sormontato l'assegnazione alle quali sembravano essere destinate.

Le conclusioni cui perviene l'autrice interrogano le continuità ma anche i punti di rottura fra le generazioni femminili in situazione migratoria, come l'agency individuale incontra i contesti familiari e quelli socioeconomici. La ricerca di Badino riferisce come il destino individuale non sia tracciato in modo definitivo: il divenire dei migranti e delle migranti incontra le condizioni strutturali e per cogliere le articolazioni esistenti fra il genere e i processi migratori bisogna considerare l'azione esercitata dall'origine di classe e quella geografica. Questo studio attesta quindi l'importanza di adottare

una prospettiva di genere in chiave intersezionale per studiare le migrazioni. Nel contesto italiano quest'ottica è interessante anche in una prospettiva comparativa più larga poiché le specificità di queste bambine diventate adulte in un contesto migratorio nazionale rinviano al destino di quelle coetanee che non sono partite: quanto quest'ultime, "così lontane", sono state anche "così vicine" per percorsi scolastici, professionali, matrimoniali?

Adelina MIRANDA

Jean-Michel Lafleur, *Transnational Politics and the State. The Extend Voting Rights of Diaspora*, Routledge, New York-London 2013, 190 p.

Satvinder S. Juss, *The Ashgate Research Companion to Migration Law, Theory and Policy*, Ashgate, Farnham 2013, 732 p.

Nella letteratura internazionale, soprattutto di lingua inglese, cresce regolarmente la produzione sugli aspetti politici, sociali e giuridici delle migrazioni. Il numero di questi contributi è talmente elevato che risulta difficile tener loro dietro e quindi i due volumi qui presi in esame sono recensiti non soltanto per i rispettivi meriti, per quanto notevoli, ma anche come esempi del nuovo trend di studio.

Lafleur riflette sul voto agli emigranti, in particolare su quello concesso loro dalle antiche madrepatrie: i Paesi di ospitalità sono invece restii a concedere tali diritti politici. Mostra come nell'arco di pochi decenni si sia passato da varie possibilità di votare per i residenti momentaneamente in viaggio all'estero, in particolare per motivi di studio o di lavoro, alla concessione di partecipare alle politiche, secondo varie modalità: creazione di circoscrizioni elettorali estere o possibilità di votare a distanza nelle antiche circoscrizioni di appartenenza. A suo parere, queste scelte rispondono alle strategie internazionali dei paesi di partenza, che sperano di utilizzare i propri emigranti alla stregua di lobbisti politici o commerciali nei paesi di arrivo. Questi ultimi in genere non gradiscono di subire tali pressioni, soprattutto temono la doppia appartenenza e quindi la doppia fedeltà del migrante.

Lafleur si concentra su due casi peculiari: il Messico, dove è notevole il peso degli emigrati negli Stati Uniti, e l'Italia, che ha provocato difficoltà con il Canada contrario al doppio voto di propri cittadini. A fianco di questi casi maggiori sono affrontati episodi minori che permettono di ricostruire meglio un quadro teorico globale. L'attenzione è soprattutto sull'oggi, ma è ricostruita la genesi delle leggi elettorali, segnalando come la richiesta del voto degli emigranti sia in genere presentata agli inizi del Novecento, per poi essere ratificata quasi un secolo dopo. Il volume ha il carattere di una rassegna o meglio di una sintesi su vasta scala: il suo punto forte è dunque l'approccio generale. Tuttavia evidenzia anche singoli fenomeni, finora poco rilevati. A tal proposito l'autore nota come il doppio voto

degli emigranti ha portato a forme di sinergia politica: la SPD (tedesca) e il PD (italiano) hanno lavorato congiuntamente fra gli italiani residenti in Germania, formando una sorta di fronte transnazionale di centro-sinistra.

Il massiccio volume della Ashgate parte dalla questione dei rifugiati, nel suo duplice aspetto di flusso costante e di normative per proteggerli, per passare a definire cosa sia l'emigrazione legale e come si possa combattere quella illegale, in particolare quando diviene vera e propria tratta. Si sposta quindi ad affrontare i comportamenti coercitivi contro chi cerca asilo, in particolare l'uso e l'abuso di campi profughi, dei quali si spera la scomparsa.

Il discorso non si arresta soltanto a questa prima dimensione delle migrazioni odierne. Il secondo volano della ricerca affronta le migrazioni economiche, in particolare quelle dei lavoratori iperqualificati o comunque impegnati in settori ad alta specializzazione, quale quello della conoscenza. Non sono disdegnate comunque anche le partenze alla ricerca di posti più umili, tanto più che buona parte della legislazione in atto si riferisce in realtà proprio a queste ultime realtà.

Infine ci si ricongiunge al problema delle politiche statali. Qui non si guarda tanto alle strategie studiate per utilizzare i propri emigranti, quanto a quelle per scegliere fra gli immigrati. Come segnalano diversi contributi, gli stati non vogliono né frontiere completamente aperte, né frontiere completamente chiuse. Sognano invece di poter regolare a proprio piacimento gli arrivi. Questo, però, contrasta con le richieste e i diritti dei migranti (si pensi alle famiglie che vogliono riunirsi o alla costituzione di famiglie transnazionali). Il tutto è ulteriormente complicato dalla coesistenza di normative multiple (ad esempio quelle statali e quelle della Comunità europea nel Vecchio Continente).

Complessivamente i due volumi offrono un'interessante prospettiva su quanto avviene in Occidente, entrambi infatti mantengono l'attenzione sull'Europa senza trascurare i fenomeni in corso nelle due Americhe, anzi al confine tra le due Americhe. Quindi è consigliabile possederli entrambi.

Matteo SANFILIPPO

Laura Marchesano, *Sposarsi altrove. Migrazioni matrimoniali in Italia e crisi della società contadina (1950-1975)*, CLUEB, Bologna 2012, 183 p.

Lisa Mazzi, *Donne mobili. L'emigrazione femminile dall'Italia alla Germania (1890-2010)*, Cosmo Iannone Editore, Isernia 2012, 217 p.

L'attenzione alla prospettiva di genere negli anni recenti ha messo in luce molteplici aspetti dell'esperienza migratoria femminile per lungo tempo ignorati. Trattati come "migrazione al seguito"

secondo un'ottica tributaria di uno stereotipo diffuso, questi flussi rappresentano invece una tipologia a sé, con caratteristiche proprie, come la recente pubblicistica storica sta dimostrando.

I due volumi di Laura Marchesano e Lisa Mazzi offrono un contributo ulteriore a questi studi: la prima con una indagine qualitativa su un segmento peculiare delle migrazioni interne e cioè gli spostamenti a scopo matrimoniale dal Meridione alle aree rurali del Nord industrializzato, in particolare del Piemonte; la seconda con un resoconto a carattere storico sui flussi femminili tra Italia e Germania, a partire dall'ultimo decennio dell'800 fino ad oggi.

Per la sua indagine, Laura Marchesano adotta un punto di vista sociologico, inserendo la migrazione matrimoniale nel processo di industrializzazione ed urbanizzazione degli anni del dopoguerra con le sue rapide trasformazioni delle zone urbane e rurali. La vita contadina, svaloriata nel confronto con la vita socialmente più mobile delle città, venne assumendo un profilo di immobilità, quando non di arretratezza. Questi processi di mobilità rappresentarono per le donne un'occasione di emancipazione, ma rimasero vuoti notevoli nelle campagne, dove esse vennero a mancare nella loro doppia valenza di madri di famiglia e lavoratrici rurali. «*L'arrivo delle spose meridionali può essere letto anche come forma di importazione di manodopera perché consente di ristabilire l'equilibrio numerico fra uomini e donne, necessario allo svolgimento dei compiti agricoli e domestici*» (p. 126), scrive Marchesano.

L'Autrice ha condotto il suo lavoro utilizzando fonti di tipo qualitativo e quantitativo, consultando dati demografici ed archivi comunali di diversi comuni delle Langhe e avvalendosi di interviste semistrutturate, e attingendo ad un repertorio di studi nazionale e internazionale.

Per illustrare le strategie matrimoniali nelle aree rurali, si rifà ad una ricerca di Pierre Bourdieu degli anni 1950-1970, che analizzava il significato simbolico del matrimonio e del celibato nella società contadina dei Pirenei francesi. Seguendo questo filo conduttore l'autrice dimostra come i matrimoni combinati con donne del Sud fossero funzionali al mantenimento di una situazione socio-economica a base familiare.

Sull'altro versante, la condizione femminile in un Meridione fortemente penalizzato dall'emigrazione, spingeva verso ad accettare la migrazione per matrimonio come fuga dalla pressione sociale oppure come possibilità di emancipazione personale ed economica.

Insieme all'analisi dei legami matrimoniali vengono messi in luce vari altri aspetti delle società di partenza e di arrivo, i rapporti familiari con le rispettive gerarchie, le reti sociali, i significati simbolici attribuiti allo status, il diverso modo di vivere lo spazio pubblico e privato. Emerge, in una comparazione dettata dall'oggetto stesso indagato, uno spaccato di zone così culturalmente differenziate, pur all'interno del territorio nazionale, da poter definire matrimoni "misti" quelli contratti nelle circostanze descritte: «*Nel caso delle*

migrazioni matrimoniali la mixité era il risultato della percezione di un mescolamento tra provenienze regionali considerate insolite».

Assai diversa è la prospettiva adottata da Lisa Mazzi nel suo lavoro. L'autrice, che vive a Friburgo i. B. e fa parte del direttivo di "ReteDonne" in Germania, ricostruisce una storia dell'emigrazione femminile a partire dalla fine del XIX secolo, allo scopo di dimostrare la presenza di flussi femminili autonomi rispetto a quelli maschili anche in tempi lontani, e di evidenziarne l'apporto specifico.

Il punto di partenza è la consapevolezza di un'identità peculiare affermata attraverso ReteDonne che «*privilegia donne italiane legate tra loro non solo dalla loro alterità di donne, ma anche da una serie di esperienze comuni e di memoria comune. Questa loro consapevolezza le porta a farsi interpreti visibili di un modo di essere "diverso" e paradossalmente antitetico rispetto ai parametri di "italianità" così diffusi nella mentalità tedesca corrente*» (p. 17). Il libro nasce dunque da un bisogno di riconoscimento, ricercato anche attraverso la rivisitazione storica.

Per la sua ricerca, Mazzi si avvale di diverse fonti bibliografiche e documentarie italiane e tedesche ed è questo uno degli aspetti di maggiore interesse del libro. La sua è una paziente e documentata ricostruzione di percorsi spesso ignorati o disattesi perché poco visibili, fatta attraverso documenti di vario tipo: dagli archivi comunali nazionali a quelli di stato; dai regolamenti delle ditte tedesche agli statuti dei sindacati, passando attraverso una bibliografia ricca e variegata.

Il lettore viene così accompagnato, attraverso un avvincente racconto, a scoprire il mondo dell'emigrazione femminile sullo sfondo delle tormentate vicende storiche del "secolo breve", all'interno di profondi cambiamenti socio-culturali e del loro influsso sulla morale e sui costumi, sulle condizioni di vita e di lavoro.

Mariella GUIDOTTI

Marina Frigerio Martina, *Bambini proibiti*, il Margine, Trento 2012, 190 p.

I meccanismi della memoria, la rimozione e il ricordo sono al centro di questo libro che sottolinea l'importanza, anzi la necessità, di non dimenticare la vicenda delle migliaia di bambini nascosti dai propri genitori tra gli anni Cinquanta e Novanta del Novecento in Svizzera perché lo statuto dello stagionale impediva loro il ricongiungimento familiare.

Una vicenda spesso ignorata, dimenticata o rimossa soprattutto in Italia, dove c'è il rischio che vengano ripetuti gli stessi errori della prima fase della politica migratoria svizzera ed è perciò importante che *Bambini proibiti* esca oggi in italiano, venti anni dopo la pubblicazione di *Versteckte Kinder* che Marina Frigerio aveva scritto sullo stesso tema con Simone Burgherr nel 1992.

Nelle sue pagine ci sono i racconti dei bambini di allora ed il punto di vista degli adulti di oggi nei quali il travaglio della memoria ha strappato il velo della rimozione, come scrive Max Mauro nella postfazione, il quale, facendo il paragone con lo sterminio nazista, evidenzia la necessità di educare al ricordo: «*I vissuti e i traumi degli "ex bambini nascosti"*», scrive Mauro, *parlano ancora, anche se, come fu al principio nel mio caso, non usano parole, ma silenzi*» (p. 185).

Nel 2007 la giunta Moratti a Milano decise di escludere dalla frequenza della scuola materna e dagli asili nido i figli degli immigrati senza statuto legale: questa notizia, letta su un giornale, divenne per Marina Frigerio la molla a scrivere questo libro, perché gli italiani non dimenticassero di esser stati anch'essi migranti e clandestini.

Negli anni Settanta del Novecento la barriera posta tra i bambini nascosti e la scuola svizzera fu talvolta aggirata, annota l'autrice, come nel caso della "Petite École" di Ginevra e di quella di Neuchâtel, che accoglievano i figli degli stagionali, senza curarsi della loro condizione di illegali, mentre a Zurigo fu la Casa d'Italia a cercare di organizzare, seppur senza mezzi adeguati, l'assistenza scolastica ai bambini proibiti: «*Si trattava di un'opera di volontariato di alcuni insegnanti (tra cui c'era anche Tindaro Gatani, scrittore e maestro siciliano) che si recavano a domicilio per consegnare libri scolastici, programmi di studio, assegnando qualche compito e correggendo qualche esercizio*» (p. 26).

La maggioranza degli stagionali affidava a parenti in Italia, soprattutto nonne o zie, la cura dei loro figli ma se la persona a cui erano stati consegnati i bambini veniva a mancare, per i genitori c'erano solo due alternative: portarli in Svizzera e nasconderli o mandarli in uno dei collegi che si trovavano nell'Italia del Nord, non lontano dalla frontiera, dove avrebbero potuto visitarli di tanto in tanto. Ma anche questa seconda possibilità poteva nascondere situazioni molto difficili, come dimostrano alcune testimonianze.

L'autrice sottolinea gli ostacoli incontrati dagli stagionali per farsi raggiungere dalla famiglia: i licenziamenti facili (nell'edilizia, per esempio, bastavano 24 ore per liberarsi di un lavoratore), i contratti rinnovati troppo tardi, la difficoltà di trovare un alloggio conveniente o l'impossibilità di pagarlo quando lo si fosse trovato (per l'alloggio conveniente si richiedevano gli stessi requisiti validi per le abitazioni dei cittadini svizzeri della stessa regione che percepivano salari molto più alti degli immigrati).

Una questione ancora aperta è quella dell'entità del fenomeno dei bambini proibiti: secondo varie valutazioni piuttosto attendibili furono circa quindicimila i ragazzi nascosti per anni dai loro genitori con gravi conseguenze sul loro sviluppo psichico, affettivo, cognitivo e sociale. Chiusi per tutto il giorno in una camera o in una mansarda col divieto di uscire, parlare, incontrare altri bambini e vedere qualcosa di diverso dalle quattro pareti domestiche, i bambini invisibili ebbero grandi difficoltà nella maturazione del loro linguaggio, nel-

l'interazione con i coetanei, nel profitto scolastico, quando infine, liberi, furono inseriti nel percorso educativo svizzero.

Riferendosi ad Anna, una bambina vissuta per quattro anni in clandestinità, Marina Frigerio scrive: «*Perché sorprendersi dunque che una bambina dotata e sveglia come Anna, all'età di dieci anni, avesse enormi problemi di comunicazione? (...) Il linguaggio per lei aveva per lungo tempo rappresentato un pericolo mortale*» La madre l'aveva infatti per anni minacciata che se fosse uscita all'aperto e avesse parlato con qualcuno, la polizia l'avrebbe rispedita in Italia tutta sola.

Luigi visse la sua infanzia sballottato più volte tra la Calabria e la Svizzera, tra nonna, genitori, collegio e periodi di clandestinità, sviluppando attacchi di panico, depressione e apatia e diventando incapace di esprimere i propri sentimenti e di recepire quelli degli altri. Una volta inserito nella scuola svizzera cominciò a marinarla, a compiere piccoli furti nei negozi e a provocare incendi. Al terapeuta che lo prese in cura confessò: «*Ho la sensazione di essere completamente solo e che nessuno mi voglia bene, vorrei soltanto morire*».

La seconda parte del libro, *Con gli occhi di oggi*, è dedicata alle testimonianze raccolte tra il 2010 e il 2011 di ex-bambini clandestini, di ragazzi che avevano subito laceranti separazioni familiari e di persone – assistenti sociali, psicologhe, sindacalisti, artisti – che si sono battute per migliorare le condizioni di vita degli immigrati.

C'è un atteggiamento che accomuna le testimonianze degli ex-bambini proibiti: l'iniziale rimozione del dolore. I racconti sono pacati, senza emozioni, come se riguardassero altre persone, mentre si tende ad evidenziare il benessere, i successi raggiunti nell'età adulta. Poi solo in una seconda fase si diventa più partecipi, più coinvolti ed allora emergono le angosce.

Queste interviste ripercorrono l'arco di intere vite e, come una psicoanalisi, sono una dolorosa incursione nel passato, che rende però più matura e consapevole la personalità del testimone, dandogli il coraggio di indignarsi e denunciare le ingiustizie patite da lui e da tutti gli altri, ieri come oggi.

«*Scrivere la storia partendo dal basso è un processo terapeutico e, allo stesso tempo, un atto politico*, scrive Marina Frigerio, [...] *prendere coscienza di far parte di una moltitudine di persone che ha subito la medesima ingiustizia è una fonte di forza*». Ciò darà ai discenti di chi è partito per cercare fortuna all'estero il diritto di pretendere che l'Italia renda onore al loro sacrificio applicando leggi più umane verso gli immigrati di oggi. «*Sono le esperienze comuni a fare di uno "straniero" un amico, e di un Paese una comunità*»: così l'autrice conclude questo libro sui bambini invisibili ai quali fu rubata l'infanzia, e non è un caso che lo abbia dedicato alla memoria di Angelo Tinari, un compagno che ha lottato sempre contro ogni tipo di ingiustizia.

2013 VOL.
29 N°1

**RE
Mi**

Revue Européenne des Migrations Internationales

❖ **Mémoires et migrations en
Afrique de l'Ouest et en France**

Coordination : **Marie Rodet, Christoph Reinprecht et
Marie-Antoinette Hily**

❖ **Marie Rodet et Christoph Reinprecht**

Éditorial : Mémoires et migrations en Afrique de l'Ouest et en France

❖ **Paolo Gaibazzi**

Diaspora without Homeland: Slave Descendants and the Cultural Politics of
Ancestry in the Upper Gambia River Valley

❖ **Lotte Pelckmans**

Moving Memories of Slavery among West African Migrants in Urban Contexts
(Bamako, Paris)

❖ **Lila Belkacem**

Jeunes descendants d'immigrants ouest-africains en consultations
ethnocliniques : migrations en héritage et mémoires des « origines »

❖ **Claire Lévy-Vroelant**

« Comment décrire ? Comment raconter ?... ». La mémoire perdue des hôtels
meublés parisiens

Varia

❖ **Gérard Collomb**

« Indiens » ou « Brésiliens » ? Mobilités karipuna vers Cayenne (Guyane
française)

❖ **Sarah Demart**

Histoire orale à Matonge (Bruxelles) : un miroir postcolonial

❖ **Claude Lafabrière, Arafat Tabé et Boris Helleu**

Note de recherche : La fabrication des carrières migratoires des footballeurs
africains. Le cas des joueurs béninois partis gagner leur vie en France



❖ **Pour commander
ce numéro :**

Revue Européenne des
Migrations Internationales
MSHS – Bâtiment A5
5, rue Théodore Lefebvre
86000 POITIERS - France

Tél. : 05.49.45.46.56

Fax : 05.49.45.46.68

Courriel : remi@mshs.univ-poitiers.fr

Site Internet : <http://remi.revues.org/>

Université de Poitiers

ISSN 0765-0752 – ISBN 979-10-90426-07-8

PRIX : 22 €

segnalazioni

Alberto Achermann e Jörg Künzli, *Welcome to Switzerland. Sprachenrecht im Zuwanderungsstaat*, Stämpfli Verlag, Bern 2011, 418 p.

Dallo slogan diretto ai turisti «*Welcome to Switzerland*» – in inglese perché sia comprensibile ai più – prende significativamente spunto lo studio di Achermann e Künzli sulla normativa elvetica in materia linguistica. Come osservano gli autori, nelle località turistiche si trovano iscrizioni in giapponese e russo nei rispettivi alfabeti, ma «*quando si tratta di immigrazione questa cultura dell'accoglienza cambia: dai migranti ci si aspetta che apprendano la lingua locale il più rapidamente possibile. La traduzione delle comunicazioni nelle loro lingue è considerata da molti autoctoni un eccessivo andar loro incontro mentre viene escluso l'uso della lingua inglese per trasmettere loro le informazioni*». La ricerca assume come campo di indagine le competenze linguistiche degli immigrati, interrogandosi se e come esse debbano venire regolate e disciplinate con appositi strumenti legislativi. Porre un tale quesito comporta addentrarsi nella questione dei diritti e dei doveri e dunque della legittimità circa l'imposizione da parte dello stato delle competenze linguistiche richieste. L'indagine si snoda a partire dall'analisi degli interessi pubblici che sottostanno alle diverse norme in materia, e si intreccia con la tematica della c.d. integrazione. Il testo risulta particolarmente utile sotto vari profili: in primo luogo per il suo minuzioso esame delle disposizioni normative nazionali e

internazionali come anche per la dottrina giurisprudenziale relativa ai permessi di soggiorno e alla cittadinanza. Vengono presi in considerazione anche i diritti alla traduzione in ambito processuale, sanitario, scolastico, gli obblighi dello Stato nel campo delle prestazioni assistenziali, e i doveri derivanti alle pubbliche amministrazioni dal crescente plurilinguismo. Gli autori non trascurano di segnalare i più recenti passi nuovi in materia: tra questi, il servizio telefonico di traduzioni, come anche alcuni interessanti impulsi provenienti dalla legislazione europea ed extraeuropea, soprattutto nordamericana. La ricerca getta le basi anche per ulteriori sviluppi nelle politiche linguistiche e migratorie svizzere ponendo alcune questioni di fondo. Fino a che punto, ad esempio, lo Stato può esigere che i migranti si «integrino», senza ledere i loro diritti fondamentali? fino a che punto sussiste un interesse pubblico all'apprendimento della lingua locale, da parte dei migranti? Constatando la necessità di una politica linguistica che prenda atto dei molti allofoni residenti e sostenendo l'inopportunità di eccessivi obblighi a carico dei migranti – peraltro non imponibili agli europei – la ricerca evidenzia l'importanza dei servizi di traduzione nell'ambito dei servizi pubblici e di adeguate normative che li regolino (Felicina Proserpio).

Simone Battiston, *Immigrants Turned Activists. Italians in 1970s Melbourne*, Troubador, Leicester 2012, 147 p.

Negli ultimi anni è enormemente cresciuta l'attenzione per gli sviluppi economici, sociali e politici della comunità italo-australiana. In questo volume, dopo un rapido inquadramento delle partenze dall'Italia e degli arrivi in Australia, si studia l'attività della FILEF (Federazione Italiana Lavoratori Emigrati Famiglie) e più in genere dei partiti e dei sindacati di sinistra italiani a Melbourne e le reazioni locali. Si tratta di uno spunto assai interessante che meriterebbe di essere approfondito e verificato su tutto il contesto australiano (MS).

Tindaro Bellinvia, *Xenofobia, sicurezza, resistenze. L'ordine pubblico in una città "rossa". Il caso di Pisa*, Mimesis, Milano 2013, 211 p.

Come l'autore ha già anticipato sul n. 187 di questa rivista («I rom e la *nuda vita*. Politica, comitati e securitarismo a Pisa»), il suo proposito è analizzare come si costruiscono le politiche securitarie nel contesto urbano di immigrazioni e presenza di sacche di forte marginalità sociale. Il *case study* specifico è offerto da Pisa alla fine del primo decennio del XXI secolo e dalla sua risposta alla presenza di rom. Nella prima parte è discussa la griglia teorica (tra sociologia, antropologia e psicologia sociale) in grado di spiegare il fenomeno affrontato. Nella seconda si discute invece il caso specifico della città pisana. In essa la dissoluzione della Jugoslavia porta a una progressiva immigrazione di rom e di sinti. I nuovi arrivati si stabiliscono nelle periferie di una città, che non ha precedenti esperienze del genere e che reagisce in un crescendo montante dall'ostilità all'aperta violenza. Gli amministratori cittadini cedono rapidamente alla pressione populista del nascente leghismo to-

scano e dei media a stampa. Operano quindi progressivamente per isolare i nuovi arrivati, estendendo in un secondo tempo questa pratica repressiva ad altri gruppi, quali quello dei venditori senegalesi. Come segnala Salvatore Palidda nell'introduzione, questa analisi del caso pisano può aprire la strada a uno studio compatto delle politiche repressive anti-rom di buona parte delle amministrazioni cittadine italiane (MS).

Francesco Bettarino, *La comunità pratese di Ragusa (1414-1434). Crisi economica e migrazioni collettive nel Tardo Medioevo*, Olschhki, Firenze 2012, 296 p.

All'incrocio fra storia della mercatura e storia delle migrazioni, Bettarini analizza la comunità pratese di Ragusa, indagando sulle ragioni per le quali questa città divenne un centro d'immigrazione, anche italiana, mentre Prato divenne un luogo di partenza. I motivi sia della partenza sia dell'arrivo sono posti nello specifico sviluppo del momento, nonché nelle locali congiunture politiche, facendo buon uso della documentazione disponibile e della storiografia specialistica di fine secolo scorso da Comba a Pizzorusso, passando per Pinto (MS).

Virginia Busato, *Come vendere il riso ai cinesi. Guida pratica al marketing interculturale verso la Cina per le Piccole e Medie Imprese italiane*, Franco Angeli, Milano 2011, 155 p.

Unendo le sue conoscenze del mondo cinese alle competenze nell'area del marketing interculturale, Busato propone in questo libro una specie di prontuario per le piccole-medie im-

prese. I mercati asiatici e quello cinese in particolare abbisognano di conoscenze e strategie di mercato adeguate, diverse da quelle europee: brand, ricerche di mercato, prezzi e prodotti, promozione e distribuzione, consumi ecc. vengono presentati nella loro diversa collocazione culturale. Un volume snello, essenziale, di utile lettura (MG).

Antonio Cortese, *L'emigrazione italiana in Australia*, Fondazione Migrantes – Tau Editrice, Todi 2012, 70 p.

Antonio Cortese e Raymond Siebetcheu Youmbi, *Nordafrika-Italia: un ponte da costruire*, Fondazione Migrantes – Tau Editrice, Todi 2013, 90 p.

Delfina Licata, *Italiani nel Paese verde-oro. Percorsi migratori in Brasile ieri e oggi*, Fondazione Migrantes – Tau Editrice, Todi 2013, 71 p.

A fianco dei rapporti sull'emigrazione italiana e sull'immigrazione in Italia, la Fondazione Migrantes ha lanciato una propria collana di agili volumetti per presentare una serie di casi migratori particolari: per ora, gli italiani in Australia e in Brasile e gli egiziani ed altri nordafricani in Italia. Nonostante le ridotte dimensioni i singoli libri offrono un buon punto d'inizio per studiare i fenomeni presentati e sono quindi assai utili (MS).

Fondazione Leone Moressa, *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione. Immigrati: una risorsa in tempo di crisi*, il Mulino, Bologna, 2012, 303 p.

Il secondo rapporto annuale della Fondazione Moressa, redatto in colla-

borazione con l'OIM, sull'economia dell'immigrazione mette in evidenza il contributo dei lavoratori stranieri all'economia italiana in termini di apporto fiscale, nuova imprenditoria, occupazione in diversi settori e dimostra la valenza di risorsa degli immigrati. L'intento dei curatori è dichiaratamente rivolto a fornire uno strumento utile a spostare l'attenzione da eventi mediatici e drammatici come gli sbarchi, per favorire materiale per un dibattito su opportune politiche pubbliche, fondate su dati certi. Come dimostrato, la crisi economica induce generalmente al ridimensionamento dei flussi e dei ricongiungimenti, ad implementare politiche riduttive di immigrazioni *low-skilled* e a potenziare misure che favoriscano i rientri. Il Rapporto mette a disposizione dati che toccano diversi aspetti della partecipazione degli immigrati alla vita economica e sociale del Paese, elaborando anche degli indicatori sintetici utili ad analisi longitudinali. L'ultima parte del volume è dedicata ad approfondimenti sulle politiche regionali per l'integrazione (MG).

Flavio Lucchesi, *Italiani d'Australia. L'emigrazione valtellinese nel Nuovissimo Continente dalle origini ai giorni nostri*, Pàtron Editore, Bologna 2011, 317 p.

Da tempo Lucchesi studia l'emigrazione italiana in Australia con particolare attenzione per chi è partito dalla Valtellina. In questo volume tira le fila del discorso proponendo un approccio complesso e complessivo al fenomeno in questione. Dopo una premessa storica ai flussi italiani e a quelli valtellinesi verso il "Nuovissimo Continente" propone un percorso articolato sulle presentazioni delle fonti, sulle località di destinazione e

sulle esperienze dei singoli. Le prime sono ripartite in fonti d'archivio (italiane e australiane), stampa locale (con inventario di tutti gli articoli sull'Australia) e materiali biografici-autobiografici, ivi comprese le lettere. Le seconde (Australia occidentale, Victoria e Queensland) sono presentate con tutta l'acribia del geografo. Le terze sono ricostruite non soltanto disegnando alcune parabole esemplari, ma dedicando un capitolo a un questionario elaborato per interrogare gli emigrati e alle risposte ricevute. Complessivamente siamo di fronte a un lavoro esemplare, che non soltanto ci permette di conoscere una specifica realtà migratoria, ma ci mostra anche come studiarla (MS).

Renato Martinoni, *Il paradiso e l'inferno. Storie di emigrazione alpina*, Salvioni Edizioni, Bellinzona 2011, 287 p.

A partire dalle lettere di emigranti l'autore ricostruisce otto storie di migrazione dal Settecento al primo Novecento che illustrano la vita quotidiana di coloro che partivano dalle valli svizzere italofone. Ne risalta un quadro pieno d'intrecci, nei quali da piccoli paesi ci si reca prima in Francia e in altre località vicine per poi allargare il tiro sino ad oltre l'oceano (MS).

Claudio Mori e Arnaldo Ceccomori, *L'emigrazione dalla Valle Vigezzo in Francia e in Europa. Rue des Lombards e la Famiglia Mellerio raccontata da Joseph Mellerio*, CM edizioni, [Parma] 2012, 270 p.

L'edizione commentata di un lavoro autobiografico di Joseph Mellerio pubblicato a Parigi nel 1893 permette ai due autori di concludere il loro trit-

tico sull'emigrazione dalla Valle Vigezzo al confine fra Piemonte e Svizzera (*Dalla Valle Vigezzo al Rio Grande do Sul. Storia dei cugini Giorgis (1853-1927)*, 2010; *Siskiyou Road. Dalla Valle Vigezzo al Nord della California 1893-1928*, 2011). Le memorie dei Mellerio permettono di far rimontare tali migrazioni al Cinquecento e mostrano come si sia passati da fumisti e spazzacamini, nonché mercanti a imbianchini, lattonieri, piccoli artigiani, sarte e domestiche, prima di risalire la china sociali aprendo importanti negozi a Parigi. Particolarmente interessanti le notazioni sul fatto che già agli inizi del Seicento gli abitanti di questi paesi formavano una Piccola Valle Vigezzo in una strada di Parigi, la Rue des Lombards (MS).

Gianpaolo Romanato, *Veneti in Canada*, Regione Veneta – Longo Editore, Ravenna 2011, 315 p.

Con questo massiccio volumetto si ferma per il momento la collana "Civiltà veneta nel mondo". Al contrario degli altri sei contributi prima apparsi questo è sostanzialmente un libro miscelaneo, con tutti i difetti e i pregi del genere. Alcune realtà, in particolare quella associazionistica e quella della stampa locale, sono ben studiate. Inoltre i contributi generali offrono un quadro abbastanza preciso del contesto canadese. Tuttavia è dato troppo spazio a prospettive tutto sommato marginali, mentre manca l'impianto statistico che rendeva preziosi volumi come quello di Luciano Trinca e Ulderico Berardi sulla Svizzera (MS).

José Magaña Romera, *La caridad al servicio de los migrantes. El Obispo*

Scalabrini pioniere de la atención pastoral a la movilidad, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 2012, 237 p.

Il punto di partenza di questa tesi di dottorato è la convinzione dell'Autore che la pastorale migratoria rappresenta uno degli aspetti dinamici dell'autocomprensione della missione ecclesiale di fronte alle sfide del mondo contemporaneo. Abbordando lo studio della figura di Mons. Giovanni Battista Scalabrini, l'Autore sceglie un approccio storico-teologico: chiave indispensabile per cogliere in profondità l'opera del Vescovo di Piacenza e il suo tempo. Una storia sentita come "un laboratorio, un terreno di esperienza per la Chiesa" (p. 22) e capace di suggerire una teologia pratica per la pastorale dei migranti, tenuto conto che gli studi su questo tema privilegiano di solito la prospettiva del diritto canonico. Ma lo sviluppo della pastorale migratoria si inquadra nella risposta ecclesiale alla "questione sociale" e tale aspetto richiede anche un approccio di tipo socio-pastorale. Sulla scorta di studi francesi, che leggono biografie singolari come paradigmi di un cattolicesimo non arrocato su posizioni intransigenti di fronte alle sfide della modernità, Magaña assume la vita e l'azione di Scalabrini come paradigma ecclesiale di risposta alle sfide dell'emigrazione e non solo. Egli giunge a delineare una "figura sociale di carità" come schema di lettura dell'opera del Vescovo di Piacenza: una carità che si muove di fronte alle necessità che incontra e che, di fronte a nuovi problemi, sa generare nuove risposte. Considerata l'originalità di questo punto di vista, lo studio di Magaña rappresenta un contributo interessante per la conoscenza di una figura poliedrica nella carità come fu Mons. Scalabri-

ni, la cui opera, grazie a questo contributo, potrà essere più diffusamente conosciuta in area ispanofona (MG).

Pantaleone Sergi, *Patria di carta. Storia di un quotidiano coloniale e del giornalismo italiano in Argentina*, Pellegrini, Cosenza 2012, 303 p.

Pantaleone Sergi si è ormai imposto come il grande esperto della stampa migrante italiana (proprio *Stampa migrante* si chiama un suo volume del 2010), con una notevolissima specializzazione nelle vicende sudamericane. Qui ha aperto la strada a un nuovo apprezzamento della stampa di sinistra grazie a un articolo del 2008 («Tra coscienza etnica e coscienza di classe. Giornali italiani anarco-comunisti in Argentina (1885-1935)», *Giornale di storia contemporanea*, XI, 1), mentre ora affronta, dopo un vasto inquadramento generale, la storia di un quotidiano *La Patria degli Italiani*, che dal 1877 al 1931, quando fu spento dal fascismo, seppe offrire un punto di riferimento all'intera comunità (MS).

Christian Talesco, a cura di, *Gli emigranti pugliesi in Australia. Risorsa storica / Italy's Apulian Migrant in Australia. A Historical Resource*, AMIA, Lecce 2011, 203 p.

Ennesimo contributo di storia delle migrazioni regionali, non brilla per particolare originalità. Tuttavia contiene un'interessante riflessione di Desmond O'Connor e Daniela Cosmini Rose sui molfettesi nell'Australia meridionale, che evidenzia come una comunità all'estero non sia un qualcosa di congelato, ma continui a evolversi, persino nell'intrecciare nuovi legami con il luogo di partenza (MS).

Tina Whitaker Scalia, *Sicilia e Inghilterra. Ricordi politici. La vita degli esuli italiani in Inghilterra (1848-1870)*, a cura di Diletta D'Andrea e con un saggio di Rosario Lentini, Torri del Vento Edizioni, Palermo 2012, 238 p.

Sulla scia lunga dei festeggiamenti per il centocinquantesimo, è qui curato un volume di memorie già apparso in edizione inglese nel 1907 e in parziale traduzione italiana nel 1948. L'inquadramento filologico e storico permette di capire meglio come l'autrice vi abbia celebrato il ricordo di una pattuglia di esuli non solo siciliani (nonostante il titolo). Assieme a Donatella Abbate Badin, a cura di, *Milady, Gentilissima Dama, Madame. Lettere di esuli italiani a Lady Morgan* (Trauben, Torino 2011), già recensito in questa rubrica, ci permette di avere una buona impressione dell'autopercezione di quegli emigrati politici (MS).

Harry Waibel, *Rassisten in Deutschland. Todesopfer rechter Gewalt seit 1990*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2012, 447 p.

Sulla base di accadimenti e fatti di cronaca, l'Autore traccia il percorso dello sviluppo del razzismo nell'ex-Repubblica Democratica Tedesca e nell'attuale Germania prima e dopo la riunificazione, negli anni che vanno dal dopoguerra ai nostri giorni. La

tesi del libro è che il razzismo violento non sia da imputare solamente a gruppi estremisti isolati, ma che l'idea circa la disparità delle persone, secondo una gerarchia di valore su base etnico-razziale, sia diffusa a tutti i livelli della società e anche nelle istituzioni della cultura popolare. Tale mentalità, sostiene Weibel, sarebbe conseguenza della dittatura nazista, cui è seguita nella ex-DDR quella comunista: forme, entrambe, di potere autoritario, in certo modo funzionale alla debolezza identitaria degli elettori che si rifugiano perciò nella massa e nell'appartenenza a grandi collettivi. Per questo motivo gli episodi di razzismo sono più frequenti nell'ex Germania Democratica. Il pericolo neonazista sarebbe quindi da ricondurre a questioni da porre sul versante politico-psicologico: il riemergere del neonazismo sarebbe dovuto alla mancata elaborazione del trauma della sconfitta delle forze proletarie e borghesi di fronte al fascismo tedesco. In forma latente o manifesta il razzismo sarebbe dunque parte della realtà politica e sociale della società tedesca, che si può definire come società industriale borghese.

Il libro presenta un dettagliato elenco di fatti, prese di posizioni e interventi in materia negli anni 1949-2011. L'appendice, che occupa quasi la metà del volume, riporta una dettagliata cronologia di eventi e crimini a sfondo razzista nella ex-DDR negli anni successivi all'unificazione della Germania (MG).