

# LENGUAS EN USO Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN: EL CASO DE LOS DESCENDIENTES DE PERSONAS FILIPINAS DE MESINA

MARIA CAMA

*Departamento de Estudios Migratorios  
Universidad de Granada  
maricama@correo.ugr.es*

*Abstract:* The main purpose of this work is to understand how young people of immigrant origin use different languages for communication in the reception community. These pages consider the linguistic habits of Philippine immigrant people's descendants, living in Messina, who despite the fact they were born *here* or even though they have lived *here* most of their life, they still have the status of "foreigners". Considering both some data submitted by national reports, – which reveal a considerable increase in the number of immigrant people's sons and daughters in Italy –, we carry out a short analysis of the main characteristics of these minors from migratory background. With reference to previous research activities, which examine important issues about the use of languages and sense of belonging to a certain community, we consider to stress the way in which the same young people from the Philippines communicate. Our aim is to know *what* languages do most of them speak, *when*, *why* and *with whom* and, above all, the explications which the same actors are able to give about their own actions. The main purpose is to study sociolinguistic integration trying to understand for which reasons the spoken languages are considered to be linked with the idea that one person can have regarding him/herself and about "the others" and if the dominance of a language can indeed affect people's sense of identity.

*Keywords:* identity, immigrants, Italy, languages, minors, Philippines.

## INTRODUCCIÓN

En Europa, el interés por los asuntos lingüísticos relacionados con las migraciones aumenta en la década de los noventa, cuando se empieza a considerar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza común. A partir de 1995, la Comisión Europea promociona el pluralismo cultural, y años después, el Consejo de Europa (2007) recomienda el "reconocimiento" de todas las lenguas habladas como "riqueza colectiva". La innovación reside en que las lenguas de un repertorio empiezan a no tratarse de forma aislada y subalterna, sino a considerarse como una competencia única, disponible al actor social interesado (Council of Europe 2007). Se admite que lenguas y culturas conviven e interactúan y que los registros lingüísticos y las estrategias utilizadas constituyen un capital colectivo. Se insiste en la necesidad de valorar el "plurilin-

ISSN 2283-7949  
GLOCALISM: JOURNAL OF CULTURE, POLITICS AND INNOVATION  
2018, 1, DOI: 10.12893/gjcp.2018.1.3  
Published online by "Globus et Locus" at [www.glocalismjournal.net](http://www.glocalismjournal.net)



Some rights reserved

güismo”, definido como la capacidad de los individuos de usar más lenguas en la comunicación social, independientemente de su dominio: un plurilingüismo que reconozca “valor” a todas las lenguas habladas, incluidas las de las poblaciones inmigrantes (Beacco y otros 2005). Al mismo tiempo, en nombre de la integración, se exige que las personas inmigrantes aprendan la lengua de los lugares a los que llegan y la dominen sin tener en cuenta sus lenguas de origen, subestimando el aspecto de la identificación y presionándolas para que, en lugar de compatibilizar los diferentes idiomas, abandonen una lengua en favor de otra. La lengua “estándar”, la que se enseña en la escuela, que todos “tienen que aprender”, – si quieren un buen éxito escolar, encontrar un empleo e incluso obtener un permiso de residencia –, es decir, para integrarse en la sociedad de acogida, sigue siendo la lengua “nacional”.

Al respecto, varios estudios que examinan el uso de las lenguas en las aulas españolas señalan prácticas habituales que resultan excluyentes para el alumnado de origen inmigrante, cuya lengua familiar no es ni valorada ni usada como recurso (Broeder y Mijares 2003; Rojo y Mijares 2007; Rubio 2015; Vila 1999). En Italia, al igual que en España, la escuela sigue siendo un contexto monolingüe que favorece la pérdida progresiva del idioma de origen, – a veces incluso en el ámbito intergrupual y familiar –, y es responsable de difundir un patrón sociolingüístico que recluye la lengua inmigrante a los registros más familiares promoviendo el uso exclusivo de la lengua mayoritaria en todos los dominios públicos. El bilingüismo de los hijos de personas inmigrantes sigue considerándose un *déficit* y aquellos que hablan una lengua “minoritaria” se evalúan en términos de deficiencias en relación con la lengua hablada en el contexto escolar (Moreno-Fernández 2009; Favaro 2012). Eso se debe, como afirman García Castaño y Gómez (2011), al convencimiento de que existe una estrecha relación de causa-efecto entre dominio de la lengua-integración-éxito escolar, a pesar de que hay un número consistente de investigaciones que indican que “para dominar una segunda lengua lo mejor es afianzar el conocimiento y manejo de la lengua materna” (García Castaño y Gómez 2011: 288). El resultado es que a menudo los hijos de personas inmigrantes aprenden el italiano de manera sumaria y al mismo tiempo “congelan” u “olvidan” la lengua de origen, aunque está demostrado que el bilingüismo representa una formidable oportunidad formativa y que los individuos bilingües tienen en general excelentes capaci-

dades de aprendizaje y mayores oportunidades de éxito (Bindi 2005).

Por supuesto, el incremento de alumnos de origen inmigrante en las aulas italianas plantea cuestiones relacionadas con el papel de las lenguas. Para atender a las nuevas exigencias, el Ministerio de Instrucción Pública, cada año, lleva a cabo análisis sobre las características de los escolares “con background migratorio”. Los informes evidencian la presencia de 191 ciudadanías distintas en las aulas y de 78 lenguas utilizadas. Lamentablemente, la preocupación principal sigue siendo la cuantificación y clasificación del alumnado respecto a nacionalidad, procedencia y lengua “familiar”. Las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas Demográficas (ISTAT), los datos de la Fundación de Iniciativas y Estudios sobre la Multietnicidad (ISMU) y del Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales muestran que los esfuerzos se centran en actualizar los datos y los porcentajes. Desde luego, si bien no es fácil encontrar investigaciones que profundicen los retos que deben encarar los descendientes de personas inmigrantes, hay autores que evidencian los puntos débiles de una visión todavía monocultural, incapaz de abordar la diversidad cultural y lingüística. Nosotros coincidimos con estas posiciones al encontrar que hablar de comunicación en contextos migratorios es hablar también de cómo viven las lenguas los hijos e hijas de personas inmigrantes y conocer sus historias, sus culturas de origen que existen y son el fundamento de su presente (Díaz 2004).

Desde tiempos remotos las lenguas se han vinculado fuertemente a la identidad de las personas que las hablan. A partir de la idea de que las acciones lingüísticas son acciones identitarias, numerosos estudios han considerado y siguen considerando fundamental su papel tanto para la identidad colectiva (unicidad de un determinado grupo, con características, duraderas o permanentes, que lo diferencian de otros grupos), como para la identidad étnico-cultural, es decir aquella parte en estrecha relación con el origen, que permite identificarse con la comunidad de pertenencia y crear cohesión en su interior también en el país de acogida (Pozzi 2014). En este sentido la lengua, vista no sólo como instrumento de comunicación, sino también como vehículo de transmisión de la cultura, se considera uno de los elementos que caracterizan la identidad, ya que identifica a un hablante como perteneciente a un determinado grupo y al mismo tiempo contribuye a la identi-

dad colectiva de un grupo como elemento que lo diferencia de los otros (Zappettini 2016).

Ahora se empieza a reconocer que la compleja realidad global ya no permite el uso de términos que pretenden describir de manera unívoca algo que es múltiple y contradictorio y se admite que la imagen que un individuo tiene de sí mismo, así como la lengua que habla, no son factores estrictamente mentales, internos y estables, sino algo público, externo y visible, que puede modificarse en el tiempo y ser cuestionado. Se habla de identidad en continua transformación, “flexible”, “fluida”, “abstracta”, “fragmentada”, “negociada” y “representada” (De Fina 2011; Bamberg 2011). Se pone el acento en la necesidad de “buscar las similitudes, también allí, donde se reconocen solamente diferencias” (Bonandini 2013: 38). No obstante, sigue prevaleciendo lo que Brubaker (2002) llama “common sense groupism” y en la práctica de la investigación se insiste en categorías ligadas a etnias, religiones, naciones, lenguas. Aun admitiendo la existencia de una interdependencia de diferentes realidades y de un intercambio cultural que produce “identidades híbridas”, el uso del concepto de identidad en la interpretación de los fenómenos sociales permanece, por tanto, vinculado a las mismas categorías que en la teoría se critican. Es decir, la identidad continúa entendiéndose como un conjunto (que incluye etnia, nación, género, religión, lengua, etc.) que el estudioso utiliza para comprender las conductas de los individuos, vistas como consecuencias de su identidad (Canaglia 2013). Además, al asignar identidades, los estudiosos acaban por “construir el mundo” y no por “contribuir a su descripción y conocimiento”, puesto que las categorías no son denominaciones neutrales de fenómenos sino “categorías de evaluación que producen consecuencias en el mundo [...] una elección u otra produce consecuencias para aquellas personas” (Canaglia 2013: 214-215).

A la luz de lo anterior, coincidiendo con que las identidades no se deberían usar como “grupos realmente existentes”, sino como un discurso utilizado para fines prácticos, es decir como prácticas clasificatorias socialmente compartidas con vistas a comprender las conductas de los individuos (Brubaker y Cooper 2000), abordaremos la cuestión “lengua e identidad” sin pretender decidir qué tipo de identidad – única, múltiple, fragmentada o híbrida – poseen los individuos con los cuales estamos llevando a cabo la investigación, sino para indagar un fenómeno determinado: la relación entre el uso de las lenguas y sus múltiples procesos de identificación.

Pues bien, lo que pretendemos es realizar un estudio sociolingüístico con un grupo de jóvenes de origen filipino que, habiendo nacido y/o habiendo vivido en Mesina gran parte de su vida, siguen siendo considerados “extranjeros”. El objetivo general de nuestra investigación consiste en analizar la comunicación en un determinado grupo que tiene una historia de migración (la comunidad filipina de Mesina), para describir y comprender una “situación” representativa a través de “las relaciones que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño y otros 2011: 207). No se trata de estudiar una comunidad y un lugar sino en una comunidad y en un lugar, para analizar el fenómeno dentro, fuera, con y a través del contexto del paisaje lingüístico elegido y describir las dinámicas, o sea, interpretar los múltiples significados de las acciones humanas, considerando que “muchas de esas acciones no se sitúan en un solo lugar y que ellas mismas se interconectan entre lugares a veces nada cercanos” (García Castaño y otros 2011: 215). A partir del objetivo de estudio y del planteamiento teórico elaborados, en este momento nuestro interés es comprender cómo comunican los hijos de personas originarias de Filipinas, hasta qué punto sus trayectorias personales influyen en el dominio y uso de las lenguas en los diferentes contextos (escolares, familiares, de amistad) y la función desempeñada por las lenguas en el desarrollo de sentimientos de pertenencia así como en su construcción identitaria.

Los resultados que presentamos en este trabajo son parciales, fruto de un primer estudio realizado con un grupo de adolescentes de origen filipino que viven en Mesina (Sicilia), en el marco del método autobiográfico que toma en cuenta los años de permanencia (nacidos en Italia/nacidos en Filipinas) y pone el acento en factores como la visión que los entrevistados tienen de sí mismos y la actitud de la sociedad hacia ellos. Este enfoque permite que los sujetos se interroguen sobre sus prácticas lingüísticas cotidianas y su propia identidad y elaboren su propia historia.

## DIVERSAS HISTORIAS, DIVERSAS LENGUAS Y DIVERSOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

Distintos estudios sobre la relación entre historias individuales y extrategias identitarias han relevado la incidencia de las diferentes trayectorias personales de los menores de origen inmigrante en sus modalidades de acercamiento a la lengua

italiana, en el mantenimiento del uso del idioma de origen, en la gestión de las diferentes lenguas y en el desarrollo de sentimientos de identidad y de pertinencia (Bindi 2005; Cardullo 2010; Malta 2010; Favaro y Napoli 2004; Favaro 2012; Fondazione Andolfi 2011). En el complejo camino que a menudo los descendientes de personas inmigrantes cumplen para la construcción de su identidad, en efecto, se insertan el factor lingüístico, las relaciones con sus familiares, el entorno escolar y de amistades y el momento de su vida en el que llegan a Italia.

Los menores llamados de segunda generación, o “menores con background migratorio”, como los define el Ministerio de Instrucción Pública en Italia, que nacen en el país de inmigración o que llegan antes de empezar la educación obligatoria, son *de facto* italianos y *de jure* extranjeros en cuanto que, a pesar de vivir en Italia y de sentirse ciudadanos italianos, por ley no lo son<sup>1</sup>. En cambio, aquellos que asisten a la escuela primaria en el país de origen y llegan a Italia en un segundo momento poseen un bagaje de valores, tradiciones, normas ya aprendidas, que tienen que utilizar en un contexto diferente. Estos últimos, cuando emigran del país de origen ya tienen una idea muy clara de pertenencia, factor acentuado por el escaso, o total falta de, conocimiento de la lengua italiana, que los lleva a no sentirse italianos, a rodearse casi exclusivamente de conciudadanos y a hablar el idioma de origen cada vez que les es posible. Toman conciencia de su propia identidad cuando salen de su país natal y, construyendo en la sociedad de acogida una red de vínculos con otras personas inmigrantes de su mismo país, se sienten incluidos en la comunidad así constituida y se reconocen en ella (Cardullo 2010). Asimismo, cabe destacar que los hijos de inmigrantes afrontan el difícil reto de “vivir entre dos mundos”: el país de origen y la sociedad de acogida, uno representado por la familia y otro por la sociedad en la cual se incorporaron y que a menudo sienten suya. En esa ambigüedad, el sentimiento de pertenencia que prevalece es el que los otros les atribuyen, ya que la identidad es el resultado de un proceso relacional en el cual múltiples sujetos están en juego y la autoevaluación de uno mismo se ve afectada por la imagen que la sociedad tiene de él (Cardullo 2010).

En el momento en que una persona adulta sale de su país de origen para llegar a otro diferente por lengua, cultura, valores, estilos de vida, ya posee un sentimiento de identidad definido, aunque desarrolle, más o menos conscientemente, estrategias identitarias adaptables en el intento de ser aceptada, reconocida y valorada en la sociedad adonde llega. Más com-

pleja es la construcción de la propia identidad de los adolescentes de origen inmigrante que, aunque en grados diferentes, tienen que compartir tanto aspectos del nuevo grupo de pertenencia como aspectos relacionados con su propio pasado o el de sus padres. En este proceso la familia puede facilitar o dificultar la construcción positiva de la identidad de los hijos y afectar a sus relaciones tanto con el mundo exterior como con sus familiares mismos. Como destaca Malta:

In molti casi questi ultimi sono, allo stesso tempo, animati da desideri contrastanti nei confronti dei figli: possono, ad esempio, desiderare un'integrazione di successo nella società di cui fanno parte, ma temere che possano in questo modo allontanarsi troppo dalla cultura originaria. Ciò determina nei loro ragazzi un profondo stato di disagio che li porta a scontrarsi con uno dei due mondi di appartenenza, se non, nel peggiore dei casi, con entrambi (Malta 2010: 6)<sup>2</sup>.

En aquellos casos en los que los padres no viven relaciones externas positivas, se sienten víctimas de exclusión o discriminación, pueden transmitir una idea negativa del entorno y del lugar de residencia, como de un lugar hostil, cuyos mensajes y reglas no se pueden compartir (Favaro y Napoli 2004). Para que no se dé lo que Favaro (2012) llama “ambivalencia identitaria”, o sea un verdadero conflicto entre los orígenes (el pasado) y el contexto italiano (el presente), se requiere una especie de consentimiento mutuo:

È necessaria una sorta di “doppia autorizzazione”: cioè che i genitori autorizzino i figli a vivere a pieno la nuova realtà, la cultura, la lingua italiana, i suoi valori e che i figli autorizzino i genitori ad appartenere alla loro cultura d'origine senza doverla rinnegare e mostrino interesse e stima per i loro saperi (Fondazione Silvano Andolfi 2011: 8)<sup>3</sup>.

Bindi (2005) afirma que el conflicto puede ser más pronunciado cuando a los chicos se les deja solos en la confrontación con sus coetáneos y que la función de puente cultural (*bridging*) que ellos cumplen debe ir acompañada del mantenimiento de vínculos con la familia y la comunidad de origen (*bonding*). Además, hace falta considerar la deuda de gratitud que a menudo tienen hacia sus padres, emigrados para mejorar sus condiciones de vida y ofrecerles mejores oportunidades y, al mismo tiempo, la doble pertenencia cultural con la que se enfrentan, que puede hacerles sentir culpabilidad.



L'entrare in contatto con la cultura del paese ospitante, può far vivere ai ragazzi una esperienza di iper-responsabilizzazione, quella di incarnare il ruolo di mediatori-traduttori tra la famiglia e il mondo esterno. Sono i figli infatti che guidano i genitori nel conoscere meglio l'Italia, non solo grazie al miglior dominio della lingua, ma anche grazie a tutte le acquisizioni scolastiche e relazionali che il minore immigrato porta a casa, generando a volte contraddizioni e sofferenza (Fondazione Andolfi 2011: 9)<sup>4</sup>.

Hay también que tener en cuenta que aquellos jóvenes que viven en primera persona el proceso migratorio y la reunificación con sus padres, después de haber sufrido por estar distantes de éstos, viven una segunda separación de los otros familiares (abuelos, tíos) que se habían encargado de ellos.

Sono giovani ai quali viene chiesto di ricostruire un rapporto con genitori che conoscono poco, e spesso con fratelli e sorelle nati nel paese ospite, che non hanno mai visto prima. Si chiede loro di progettare una nuova vita, in un nuovo paese e con una nuova famiglia, dovendo in molti casi affrontare, allo stesso tempo, il problema della lingua e il difficile inserimento scolastico. Una complicazione, questa dell'inserimento a scuola, che riguarda soprattutto coloro che non nascono nella società ospite e che, per la scarsa conoscenza della lingua e del sistema educativo e didattico, riscontrano notevoli difficoltà nella riuscita scolastica (Malta 2010: 5)<sup>5</sup>.

Un estudio recién llevado a cabo en Mesina con un grupo de jóvenes de origen filipino señala que muchos experimentan un doble sentimiento hacia sus padres: por una parte buscan su afecto cuando están lejos y sueñan con el momento de la reunificación, esperando con ilusión el viaje a Italia y, por otra parte, terminan resintiéndose por el abandono ocurrido cuando eran muy pequeños y también por lo que viven como un segundo abandono cuando, al llegar al nuevo país, no pueden pasar mucho tiempo con ellos, porque trabajan casi todo el día (Cardullo 2010).

Distinta es la situación de los nacidos en Italia que, al aprender desde pequeños la lengua italiana, no tienen problemas de comunicación ni particulares dificultades de aprendizaje. Además, los nacidos aquí, que nunca vivieron lejos de sus padres, no sufren los problemas anteriormente mencionados y "los conflictos que pueden eventualmente experimentar en familia son los que cualquier adolescente, sea cual sea su nacionalidad, encuentra en su vida respecto al estudio, a los horarios, a las amistades" (Cardullo 2010: 7)<sup>6</sup>.



El mundo de la escuela, junto al ámbito familiar, desempeña un papel fundamental, ya que en este entorno estos chicos pueden sufrir situaciones de discriminación o ser injustamente objetos de prejuicios e ideas preconcebidas. En su carrera escolar, muchos viven negativamente las relaciones con compañeros y profesores, debido a prejuicios culturales o actitudes racistas, que consideran a los otros como “diferentes” por el color de la piel o por los distintos rasgos físicos (Cardullo, 2010). Dificulta aún más la vida de este alumnado la inadecuada organización del sistema escolar, así como una falta de formación específica del profesorado que, a pesar de su buena voluntad, no tiene los instrumentos necesarios ni conoce las estrategias más adecuadas para hacer frente a las dificultades prácticas y psicológicas. Como destaca Malta: “Accade, infatti, che i giovani di seconda generazione si confrontano con insegnanti e operatori che, pur essendo validi professionisti, in molti casi conoscono poco i percorsi migratori e le implicazioni psicologiche che comportano” (Malta 2010: 5)<sup>7</sup>.

Según el Informe del Instituto de Estadística Demográfica del 15 de marzo de 2016, titulado “L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni”<sup>8</sup>, si bien en opinión del profesorado italiano los procesos de integración del alumnado de origen extranjero no resultan difíciles (el 20,6 por ciento piensa que el nivel de integración en su colegio es óptimo, el 70,7 por ciento que es bueno) y el aumento de las presencias de alumnos extranjeros en las aulas es considerado positivo por el 74,4 por ciento de ellos, la mayoría (el 89,2 por ciento de la escuela secundaria de primer grado y el 78,6 por ciento de la escuela secundaria de segundo grado) coincide en afirmar que esos alumnos tienen problemas sobre todo porque desconocen la lengua. La presencia de alumnos extranjeros en el aula es percibida generalmente como problemática, ya que genera inevitablemente todo tipo de dificultades y adaptación frecuente de la didáctica. Además, casi el 84 por ciento de los profesores lamenta un apoyo insuficiente en su trabajo, en lo relativo a las actividades de integración del alumnado extranjero, por parte de las instituciones escolares (Ministerio, Departamentos Escolares Provinciales y Regionales) y las instituciones locales (Municipalidad y Provincia). En cambio, el 73,1 por ciento de los responsables de los centros educativos manifiestan una mayor conciencia, con respecto al pasado, de la urgencia de programar estrategias adecuadas para una “inte-

gración positiva” del alumnado de origen extranjero (ISTAT 2016).

Una fase importante la representa el ingreso en el mundo de la educación, donde estos chicos se enfrentan a nuevos coetáneos o educadores que pueden etiquetarlos como “diferentes”, “problemáticos” o “discapacitados”, debido a la lengua y a la cultura de origen, y donde pueden vivir experiencias que, en lugar de favorecer la inclusión, construyan diferencias y provoquen sentimientos de vergüenza frente a origen, apariencia y dominio de la lengua vehicular. Esto implica que muchos acaben por reconocerse como desfavorecidos, desarrollando sentimientos de discriminación y exclusión (García Castaño y otros 2008). En cambio, en las mejores circunstancias, la escuela puede estimular a todos los alumnos a reconocer, respetar y valorar las diferencias como fuente de enriquecimiento mutuo, actuando prácticas incluyentes y contribuyendo a la formación de esos ciudadanos abiertos, responsables y capaces de respetar y valorar todo tipo de diversidad, que nuestras sociedades actuales necesitan.

## LENGUAS E IDENTIFICACIONES EN LOS ADOLESCENTES FILIPINOS EN MESINA

La realidad de Mesina, por la presencia de un número significativo de menores de origen inmigrante, sobre todo de origen filipino, representa un ejemplo evidente de las transformaciones que se dan en las sociedades contemporáneas, multiétnicas y multiculturales, en las cuales es imposible encontrar fronteras rígidas, y donde valores, hábitos, tradiciones diferentes se integran y el mismo sentimiento de identidad se confunde.

Según los datos producidos por un informe de Miur-Ismu en lo relativo al año escolar 2014-15, en Mesina el número de estudiantes “extranjeros” equivale a 3560 y el porcentaje de nacidos en Italia resulta el 39,4 por ciento del total (Fondazione Ismu 2016). Además, el mayor número de alumnos con padres extranjeros resulta de origen filipino, seguidos por escolares provenientes de Europa centro-oriental y de los países del Magreb y de Sri Lanka (Cammara y Tarsia 2007).

La comunidad filipina, que en Italia es numerosa, ha sido una de las primeras en instalarse en Sicilia, sobre todo en la ciudad de Mesina donde se concentra el 50 por ciento del total de presencias de toda la isla. Según los datos de Estadís-

tica Demográfica, 2.665 de los 5.597 filipinos presentes en toda Sicilia viven y trabajan en Mesina (ISTAT 2015). Si, como los mismos datos registran, el flujo más consistente se da alrededor de los años noventa, han sido los años setenta el punto de partida de las migraciones de esos ciudadanos provenientes del continente asiático, que han llegado a ocupar en Mesina el segundo lugar, después de los cingaleses (entre los ciudadanos provenientes de Asia) y el cuarto lugar del total de inmigrantes procedentes de los cinco continentes, con un porcentaje del 9,5 por ciento. Los primeros grupos que llegaron de Filipinas a las costas del Estrecho en 1979, fueron pequeños núcleos que abrieron la cadena migratoria oriental, ayudados por organizaciones especializadas en empleo de mujeres extranjeras como trabajadoras del servicio doméstico. La prevalencia de mujeres se debe a la historia migratoria de dicha comunidad, empleada sobre todo en un sector históricamente feminizado, el ámbito doméstico. Basándonos en los datos (ISTAT), se puede afirmar que hasta finales de los años ochenta la inmigración de Filipinas fue un fenómeno circunscrito, compuesto por grupos instalados en las áreas urbanas, mientras que en los primeros años noventa llega a ser un fenómeno más consistente por la presencia de comunidades capaces de guiar los flujos de familiares y connacionales. En este momento, su permanencia estable, junto con el nacimiento de descendientes de las primeras personas llegadas para trabajar en la ciudad, se confirma al encontrar en las escuelas de todos los niveles educativos, hijos e hijas nacidos en la mayor parte de los casos en Mesina (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2016).

Si, por un lado, el nacimiento y la presencia de menores es un claro indicador del arraigo de esa comunidad en el territorio de la ciudad, – siendo las reunificaciones familiares o la constitución *ex novo* de una nueva familia el resultado de una adquisición económica y social necesaria para acoger y mantener el núcleo familiar–, por otro lado, no se puede tener en consideración la no homogeneidad del fenómeno en relación con las jóvenes generaciones.

Por lo que concierne la lengua, se pueden distinguir distintos perfiles que reflejan la diferenciación detectada por Favaro entre los hijos nacidos en el país de origen, llegados como consecuencia de reunificación familiar, y los hijos nacidos en Italia. Entre los nacidos en Italia, están: – los que cuando empiezan la educación preescolar hablan solamente tagalo como L1, y llegan a ser bilingües en un segundo momento; –

los que adquieren la capacidad de expresarse en las dos lenguas desde una edad temprana, hablando italiano en la guardería infantil y tagalo en casa; – los que aprenden a hablar solo italiano por decisión de la familia o por una “cuestionable” sugerencia de los profesionales de la escuela. Entre los niños nacidos en Filipinas y llegados en un segundo momento, están: – los que usan el tagalo solo verbalmente con fines de comunicación, porque no escolarizados en el país de origen; - los que han desarrollado competencias tanto orales como escritas en tagalo; – los que hablan la lengua familiar en casa pero están escolarizados en la lengua extranjera inglesa, porque estudiaron en colegios privados. Una lengua en casa y otra/s para el mundo exterior, una para hablar y otra/s para estudiar, una para comunicar con algunos, otra reservada para otros hablantes.

Por consiguiente, junto al crecimiento cuantitativo, se registra en la ciudad una transformación cualitativa del fenómeno que afecta sobre todo a los nacidos en Italia, ya que en la mayoría de los casos las relaciones entre padres e hijos se han dado la vuelta, en el sentido de que estos últimos se han convertido en modelos para los primeros, sobre todo en cuanto a la lengua italiana. Al aprenderla desde pequeños, de hecho, ellos no encuentran las dificultades que encuentran sus padres, por eso les proporcionan un fuerte apoyo sobre todo en lo relativo a las relaciones con las instituciones (Cardullo 2010). En este sentido, la imposibilidad por parte de los progenitores de representar un modelo para sus hijos puede provocar malestar en los primeros y desorientación en estos últimos.

Para poder hacer frente precisamente a todas aquellas situaciones de dificultad vinculadas a la fuerte presencia de menores de origen inmigrante en Mesina, hace años surgieron distintos servicios públicos y privados con el fin de prevenir el malestar y luchar contra los trastornos de menores cuyas dificultades son varias y tienen que ver fundamentalmente con aspectos como el lingüístico, el relacional (las relaciones con la familia y la comunidad de origen) así como con el ámbito jurídico, las perspectivas futuras y el sentido de pertenencia. Una importante función la desempeñan los Centros de Agregación de Jóvenes (CAG)<sup>9</sup> constituidos por la municipalidad y también unas asociaciones y comunidades religiosas que trabajan para la sensibilización, la defensa y la promoción de los derechos de las personas inmigrantes, llevando a cabo actividades de apoyo al aprendizaje, de mediación cultural escuela/familia, de asistencia durante la matriculación, de enseñanza de la len-

gua italiana, de apoyo psicológico y psiquiátrico y de asesoramiento legal.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presencia de una comunidad filipina numerosa en Messina donde, como registran los datos del Instituto Nacional de Estadísticas demográficas, hay un aumento de hijos nacidos en la ciudad, ha representado el principal impulso a la hora de emprender este estudio. En esta fase de nuestra investigación, el trabajo de campo ha tenido como objetivo registrar las impresiones de primera mano de un grupo de adolescentes, centrándose en qué lenguas ellos afirman utilizar, para comprender, a través de las explicaciones que ellos mismos dan de sus prácticas lingüísticas cotidianas, si el dominio y el uso de las mismas influyen en sus procesos de identificación. Con este fin, elegimos una metodología de carácter cualitativo en una perspectiva microsocia. Si bien nuestro objeto de estudio (la gestión de las lenguas en contextos migratorios) se puede considerar un fenómeno de tipo “macro”, porque tiene que ver con tendencias generales de la sociedad, al centrarnos en un pequeño grupo con historia de inmigración, nuestra perspectiva analítica será de tipo “micro”, ya que nos permite analizar las interacciones, las interpretaciones y las experiencias subjetivas de los “actores” (Sautu y otros 2005: 140).

Realizamos un primer estudio empleando, para la producción de datos, la entrevista etnográfica guiada por un breve listado de preguntas abiertas, a las que los entrevistados pudieron responder en total libertad, sin límites de tiempo ni opciones de respuesta establecidas. Reduciendo la distancia entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, esta técnica nos dio la posibilidad de entablar una relación directa y personal.

Sucesivamente, debido a las dificultades para encontrar a jóvenes dispuestos a colaborar, administramos un breve cuestionario, enviado por correo electrónico, sobre las lenguas habladas en la comunicación cotidiana. La finalidad del empleo de un cuestionario en este caso no fue cuantificar el fenómeno que nos interesa estudiar para describirlo en términos de porcentajes, sino utilizarlo como instrumento complementario a la entrevista. Algunas ventajas han sido la rapidez y una mayor capacidad de extrapolar las respuestas y de compararlas. Este tipo de cuestionario nos permitió también extrapolar unas consideraciones más detalladas sobre sus dinámicas co-

municativas. Los resultados obtenidos no pretenden ser en algún modo ni exhaustivos, ni representativos: solo tienen el objetivo de conocer y describir las características de un grupo de jóvenes, cuyas dinámicas comunicativas nos interesa comprender.

### *Las entrevistas*

Los entrevistados son ocho estudiantes (cuatro chicos y cuatro chicas de entre 15 y 19 años) elegidos a través del sondeo tipo “bola de nieve” que consiste en identificar a los sujetos a partir de los propios entrevistados (Corbetta 2007). Todos tienen relaciones de amistad entre ellos, por lo tanto, empleamos un método de selección intencionada por ser miembros de una red social y tener determinadas características (adolescentes con padres filipinos); en este caso, teniendo amigos en común, el azar no ha jugado ningún papel en la selección (Silva-Corvalán 2001). Decidimos buscar a participantes que, habiendo vivido en Filipinas durante algunos años, al llegar aquí hablaban bien la lengua tagalo, para destacar posibles variaciones en las trayectorias personales como producto de diferentes caminos de vida. Las entrevistas se llevaron a cabo bajo la forma de conversación semidirigida, lo que permitió introducir los temas favorables para la producción de datos útiles para nuestra investigación. En este sentido, utilizamos un guión para evitar desviarnos hacia asuntos no directamente relacionados con el objetivo establecido. A partir de un modelo utilizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, se elaboró un protocolo de entrevista enfocado en: – lenguas habladas en familia, – lenguas habladas en la escuela y con los amigos, – frecuencia, – preferencia por un idioma, – eventual incidencia de las lenguas en el desarrollo de sentimientos de pertenencia e identidad. El protocolo se componía de tres partes: *a)* La “cabeza”, que comprende fecha, hora, duración de la entrevista, lugar y contexto, herramienta audio-visual y forma de protocolar; *b)* Los datos personales del usuario, es decir, sexo, edad, lugar de nacimiento, formación (su trayectoria educativa); *c)* El “cuerpo”, que incluye la fiel transcripción de la conversación, el desarrollo de la entrevista y la evaluación general de la relación con el contacto. Las conversaciones fueron individuales, excepto el caso de dos hermanos (un chico y una chica), que prefirieron participar juntos. En todos los casos

TAB. 1. *Perfil de los jóvenes filipinos entrevistados*

Entrevista	Sexo	Edad	País de Nacimiento	Educación
E1	f	18	Italia	Estudiante (Universidad)
E2	m	19	Italia	Estudiante (Universidad)
E3	f	18	Italia	Estudiante (Secundaria)
E4	m	16	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E5	m	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E6	f	15	Italia	Estudiante (Secundaria)
E7	f	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E8	m	15	Italia	Estudiante (Secundaria)

*Fuente:* Elaboración propia.

obtuvimos el consenso para grabar, con la importante ventaja de poder transcribir fielmente las conversaciones, pero también con el inconveniente de la posible falta de espontaneidad al saber que se les estaba grabando (Silva-Corvalán 2001). Para las entrevistas examinamos las siguientes variables: *a*) repertorio lingüístico (número de lenguas habladas y preferencia); *b*) grado de conocimiento y dominio de la lengua italiana; *c*) valoración de la lengua de origen y deseo individual y familiar de mantenerla viva; *d*) posible influencia del dominio de las lenguas en la identidad. El perfil de los distintos informantes se muestra en la Tabla 1 (encima).



### *El cuestionario*

Se trata de un cuestionario anónimo, apropiado para ser utilizado en un estudio cualitativo, suficientemente corto para ser cumplimentado en unos diez minutos (35 preguntas), y escrito en un lenguaje sencillo y claro que, por ello, no necesita la ayuda del investigador. Formulado “ad hoc”, a partir de un modelo usado por la Universidad de Pavía en estudios de situaciones sociolingüísticas, a través de la aplicación Drive para Android de Google, fue enviado por correo electrónico a un grupo de doce jóvenes de origen filipino de entre los 16 y los 20 años, dos de los cuales no contestaron. Google Drive nos permitió elaborar libremente las preguntas, elegir un formato atractivo y cómodo de responder e incluir preguntas con respuestas tanto cerradas como abiertas. Las preguntas con respuestas abiertas ofrecieron a los participantes la posibilidad de expresarse con sus propias palabras, aunque con el riesgo de respuestas “desordenadas” o “estereotipadas”, mientras las respuestas cerradas nos permitieron comparar más fácilmente las informaciones.

Las dimensiones que forman el cuestionario son: los hábitos, la competencia y el dominio, la preferencia lingüística y opiniones personales.

La primera parte comprende preguntas de identificación relativas a edad, sexo, nacionalidad, lugar y país de nacimiento, clase de estudios. La segunda parte se refiere a las lenguas habladas, en casa y fuera de ella, a la competencia lingüística así como a las lenguas habladas por sus padres, para saber qué lengua utilizan habitualmente al relacionarse con ellos, con sus amigos y con los profesores. La tercera se refiere a posibles dificultades en una lengua o en otra y requiere un juicio personal sobre las dos principales lenguas habladas (tagalo e italiano) y sobre sus prácticas comunicativas. Finalmente, una última parte solicita opiniones sobre el multilingüismo, la importancia de la lengua de origen y la eventual incidencia de las lenguas en la identidad.

## LOS JOVENES SUJETOS DE ESTUDIO

### *Resultados de las entrevistas*

Hasta el momento, los datos producidos parecen confirmar cuanto destacado por varios estudios llevados a cabo en

Italia sobre las consideradas segundas generaciones (Favaro y Napoli 2004; Favaro 2012; Malta 2010; Cardullo 2010). En efecto, pudimos observar que, como señalan sobre todo Favaro (2012) y Cardullo (2010), las experiencias personales relacionadas con el tiempo de residencia en Filipinas o en Italia, la competencia lograda en la lengua italiana y el sentido de pertenencia a la cultura filipina o a la cultura italiana influyen en sus relaciones sociales, así como en el mantenimiento o en la pérdida progresiva de la lengua de origen.

En lo que respecta la lengua italiana, en los nacidos en Mesina que viven aquí desde que nacieron, comprobamos lo que destaca Favaro (2012) acerca de la tendencia general a la asimilación lingüística, – ya que el italiano desplaza la lengua “familiar”–, aunque pudimos detectar indicios de una reactivación parcial de las competencias en tagalo: muchos afirmaron entenderlo bien y comunicar en tagalo con familiares que viven en Filipinas o leer cosas y ver videos en Internet. Bien explican esto Sarah y Geremia, dos hermanos que viven en Mesina desde que nacieron y tienen respectivamente 19 y 18 años. Los dos afirman que hablan italiano, que consideran su lengua materna, no solo en la escuela sino también en casa. Sarah, en efecto, dice:

La lingua che parlo principalmente è l'italiano, poi c'è il Tagalog, sarebbe il filippino, che capisco bene ma non sono abituata a parlarlo, anche se qualche cosa la dico, poi l'inglese, abbastanza. Con gli amici filippini, lo integro un po' con l'italiano, qualche parola in italiano, un po' in filippino, così per esempio con i miei. Loro invece più spesso il filippino. Con i parenti forse capita più spesso che parli in tagalog [...] però non parlo a lungo perché non lo so, non so bene la lingua. L'inglese lo capisco bene e lo parlo, soprattutto leggo in inglese (E1)<sup>10</sup>.

Su hermano afirma algo similar:

La lingua che parlo più spesso è l'italiano. Il tagalog, cioè il filippino non sempre lo parlo; quando sono nel mio paese principalmente, poi qua, quando sono in Italia, qualche volta con gli amici ma non spesso; mischio tagalog, italiano e inglese. Non riesco a fare dei dialoghi molto lunghi. E poi la pronuncia alcune volte è italianizzata, però dipende anche da [...], perché serve molta pratica, infatti io e mia sorella non parliamo molto bene perché non siamo abituati a parlarlo sempre. L'inglese invece lo parlo con amici americani oppure tedeschi e poi leggo in inglese, mi capita di leggere quasi ogni giorno articoli su Internet o guardare video in inglese per abituarli a capirlo bene come l'italiano (E2)<sup>11</sup>.

Ellos no hablan la lengua de origen ni siquiera para comunicarse con los padres ya que contestan en italiano incluso cuando sus padres les hablan tagalo:

Con i miei genitori parlo in italiano mentre loro con me filippino, anche se a volte parlano anche in italiano ma più spesso in tagalog. Quando loro mi parlano in filippino io comunque rispondo in italiano (E1)<sup>12</sup>.

Y es así “porque nacimos aquí y entonces estamos acostumbrados a hablar esta lengua (E2)”. En efecto, hablan correctamente, con la misma entonación y pronunciación que las personas autóctonas.

En relación con la lengua de origen, todos los adolescentes involucrados tienen interés por no olvidarla y la falta de su dominio es causa de pena. El no saber “hablar bien” tagalo les crea problemas, como se desprende de lo que nos cuenta Carol (E6), que está a punto de ir de vacaciones a Filipinas y no sabe cómo podrá comunicar con sus parientes. Lo cierto es que muchos intentan mejorar, leyendo o viendo películas en lengua original, pero no hablan tagalo porque les da vergüenza, sobre todo su pronunciación italianizada:

Diciamo che il fatto che non sappia bene il tagalo è un problema quando per esempio parlo con i miei parenti. Non riesco a fare discorsi lunghi o raccontare le cose che vorrei raccontare perché non riesco a parlarlo bene [...] Per impararlo bene dovrei parlarlo anche con i miei genitori ma non lo faccio perché mi vegogno del mio cento italianizzato (E1)<sup>13</sup>.

La falta de vocabulario les resulta perjudicial porque no consiguen comunicar como quisieran con sus familiares:

Il filippino? Bene bene no, però si, riesco a parlarlo anche se non riesco a fare proprio dei dialoghi molto lunghi parlando in filippino. Però qualche parola la riesco a dire anche se la pronuncia alcune volte è italianizzata. Questo dipende dal fatto che serve molta pratica ed io e mia sorella non parliamo molto bene perché non siamo abituati a parlarlo sempre (E2)<sup>14</sup>.

En cuanto al sentido de pertenencia, los nacidos en Mesina que viven aquí desde que nacieron (E1, E2, E5, E6 y E8) declaran que se sienten “más italianos que filipinos” o “italianos y filipinos al mismo tiempo”, “independientemente del dominio de las lenguas”. A la pregunta de si se siente más

italiana o filipina, por ejemplo, Sarah (E1) contesta “mitad y mitad” y precisa que en algunos aspectos se siente más italiana, en otros filipina. Por la lengua se siente italiana, aunque ella dice que para reconocerse en una cultura no se debe necesariamente hablar bien la lengua. Jeremía (E2) dice que se siente “más italiano”, sobre todo en los comportamientos, que considera diferentes respecto a sus coetáneos o a sus primos que viven en Filipinas:

Mi sento sia italiano che filippino, se dovessi scegliere la mia identità, non saprei quale far prevalere proprio tra una delle due. Secondo me ci si può anche sentire filippini anche non parlando, però io mi sento più italiano forse perché sono nato qua e ho assorbito questa cultura diversa. Rispetto ad esempio ai miei cugini si vede che c'è una differenza, come dire, nei comportamenti. E quindi mi sento più italiano. Sì! Mi sento più italiano che filippino (E2)<sup>15</sup>.

Distinto es el caso de los adolescentes que asistieron a la escuela primaria en Filipinas (E3 y E4) cuyos discursos reflejan lo argumentado por Cardullo (2010): el escaso conocimiento de la lengua italiana en algunos casos parece acentuar su sentido de pertenencia a la cultura filipina ya que los lleva a tener relaciones sobre todo con sus conciudadanos y a hablar tagalo cada vez que es posible. Estos chicos, de hecho, refieren que tienen problemas con la lengua italiana, que se comunican con más facilidad en la lengua de origen y que aunque son capaces de utilizar ambos códigos, prefieren rodearse de personas que hablan tagalo. En su habla se produce habitualmente una alternancia (code switching) que se convierte en una mezcla (code mixing) de lenguas (Siguan 2001), sobre todo en la comunicación con sus conciudadanos.

Interesante a este respecto lo que dicen Kimberly (E3), una estudiante de 18 años, en el segundo año del “Liceo Lingüístico” y Angelo (E4), un chico de 16 años. Kimberly, que estudió en Filipinas y llegó a Mesina a los 12 años, considera su lengua el tagalo. Ella se expresa alternativamente en italiano con sus compañeros italianos y en tagalo con sus padres y sus amigos de origen filipino pero esta alternancia a menudo le provoca confusión. Hablando de su italiano, en efecto, dice: “Il mio italiano è confusionario, cioè qualche volta mi confondo tra le due lingue. A volte mi capita di rispondere in tagalog ai miei amici che mi parlano in italiano o di rispondere mischiato. I miei compagni mi aiutano” (E3)<sup>16</sup>. También Angelo, que nació en Filipinas y vivió allí durante sus primeros seis años de vida con su madre y su hermanito para reunirse hace

diez años con el padre en Mesina, dice que habla siempre tagalo (que considera su lengua materna) en familia y con los amigos que son todos filipinos e italiano “exclusivamente durante las horas de clase con los compañeros y los profesores” (E4).

Acerca de sus sentimientos de pertenencia, los que vivieron un periodo de su vida en Filipinas manifiestan que se sienten “más filipinos” porque, al haber nacido allí, su “cultura” es “diferente”. Dicen que se sienten filipinos porque, habiendo vivido en el otro país, se sienten más cercanos a aquella cultura: “Sentirsi filippino non credo sia una questione di lingua ma di cultura. Visto che io sono cresciuto un po’ nelle Filippine prima di venire qua, penso di aver imparato più cose nelle Filippine” (E4)<sup>17</sup>. Reconocen que hay chicos que se sienten más “italianos” sobre todo porque habiendo nacido y vivido siempre aquí esta es su cultura (E2, E3, E6). También Kimberly (E4) dice que se siente filipina porque nació allí y su cultura es “diferente”, pero añade que es también porque los otros la hacen sentir filipina, sobre todo por no dominar el idioma. Por eso prefiere salir sobre todo con gente filipina y tiene más amigos de origen filipino que italianos.

Hay también casos, aún más raros, que parecen reflejar aquel conflicto entre los dos mundos de pertenencia que destaca Malta (2010). Lo expresa claramente Kym (E7), cuando al contarnos que a pesar de haber estudiado en Filipinas habla sobre todo italiano y tiene exclusivamente amigos italianos, aclara que se siente “ajena a las dos culturas”: respecto a la cultura filipina, por no tener relaciones con personas de su mismo origen, respeto a la cultura italiana, como consecuencia del cierre de la sociedad, “poichè è la società che costruisce l’identità di una persona e se la società fa in modo che una persona si senta estranea è colpa della società”<sup>18</sup>

En cualquier caso, tanto en los chicos que vivieron un periodo de su infancia en Filipinas como en los nacidos aquí, permanecen rasgos, más o menos acentuados, de la lengua tagalo que hablan no solo cuando regresan a Filipinas, durante las vacaciones, sino también en Mesina, aunque en distintos niveles, con adultos y coetáneos. Esto se hace evidente en los discursos de todos los entrevistados que coinciden en contar su costumbre de alternar y mezclar italiano, tagalo e inglés cuando hablan con personas de su mismo origen, una práctica habitual que consideran natural.

También es importante el aspecto sociolingüístico del vínculo con sus orígenes. La lengua se puede considerar al mismo tiempo producto, parte y condición de una cultura. En

efecto, esa refleja la cultura de una población, es un elemento constitutivo de ésta (junto a instituciones, creencias, costumbres, etc.) y representa la condición para acercarse a ella, puesto que es por medio del lenguaje que un individuo adquiere la cultura de un grupo (Honorio 2003). Perder la lengua de origen significa para ellos no solo no poder entablar relaciones con los familiares y perder la posibilidad de comunicación más íntima con los padres sino olvidar sus propias raíces y perder una parte de la propia identidad cultural, la más profunda.

### *Evidencias del cuestionario*

La comparación entre las respuestas dadas al cuestionario en la parte correspondiente a los hábitos lingüísticos (las lenguas más habladas en familia y fuera de casa), puso de manifiesto que todos, los diez jóvenes, hablan como mínimo tres idiomas (italiano, tagalo e inglés) y que los que nacieron en Filipinas hablan siempre tagalo en casa. Al contrario, la mayoría de los que nacieron en Mesina (cuatro de los seis) hablan principalmente italiano, incluso cuando los padres se relacionan con ellos en la lengua de origen. Independientemente de conocer otras lenguas (inglés, español y francés), contestan que hablan sólo italiano con profesores y compañeros y que están acostumbrados a alternar las lenguas y mezclarlas en una misma conversación.

Con respecto a su niveles de competencias en italiano, tanto los nacidos en Italia como en Filipinas valoran positivamente su dominio de la lengua considerándolo entre bueno y perfecto, si bien los que nacieron en Italia piensan que sus competencias en tagalo son inferiores a las que tienen en italiano. Además, los nacidos aquí tienen raramente o no tienen problemas en entender palabras en italiano, mientras esto les pasa, a menudo o a veces, con el tagalo. Por el contrario, los oriundos de Filipinas tienen a veces dificultades en entender algunas palabras en italiano y nunca o raramente esto les ocurre con el tagalo. Asimismo, todos juzgan positivamente el hecho de hablar distintas lenguas y afirman que hablar más de una lengua no es un problema y a la pregunta sobre la importancia que tiene para ellos la lengua de origen y sus eventuales preocupaciones por mantenerla, todos, incluso aquellos que no la dominan, contestan que les importa mucho conservarla.

En la parte que se refiere a las posibles relaciones entre lengua e identidad, la mayoría contesta que la lengua no puede

afectar a la identidad de una persona. Al tener que explicar su respuesta, tres escriben que “la lengua es una parte importante de la identidad de un individuo”, que “hablar bien una lengua te hace sentir más seguro de lo que tú eres”, y que “a pesar de ser filipino te puedes sentir más italiano por dominar la lengua”. Los otros sostienen que “el hecho de dominar una lengua es independiente de la identidad”, que “la identidad es una cuestión de sentirse más cercanos a una determinada cultura”, que “uno es sí mismo independientemente de la lengua que habla”, que “se pueden hablar más lenguas sin que ello condicione la propia identidad” o que “la lengua es solamente un medio para llegar a los otros” aunque “el hecho de no saber hablar bien la lengua puede hacerte sentir un extranjero”.

## CONCLUSIONES

La comparación de los datos de las entrevistas con aquellos del cuestionario muestra grandes similitudes. Tal como se desprende de las respuestas, muchos reconocen que el idioma es fundamental para la comunicación dentro de una comunidad y, por lo tanto, cuanto mayor sea el dominio de una lengua mayor será la posibilidad de interactuar con la gente que la habla. Al mismo tiempo, coinciden en que no es la lengua la que determina la identidad o el sentido de pertenencia a un determinado grupo, sino que se trata de identificarse más con una determinada cultura. En cuanto a los chicos que nacieron en Italia y viven aquí desde su nacimiento, no todos se sienten plenamente italianos. Aunque las relaciones emocionales con la lengua de origen de sus familiares son palpables, la lengua italiana prevalece en su comunicación y la consideran su lengua materna. En cambio los jóvenes que vivieron durante un periodo de su infancia en el país de origen sienten más fuertes los vínculos con la cultura filipina. Estos últimos no solo afirman que se sienten filipinos y que consideran su lengua el tagalo, sino también que hablan casi siempre la lengua de origen y que prefieren salir con personas con las que poder comunicarse en este idioma.

Por supuesto, los hábitos lingüísticos de estos jóvenes presentan rasgos típicos de cualquier situación de contacto de lenguas: asimilación y/o alternancia y mezcla de dos o más idiomas, pero también peculiaridades debidas a características individuales y a trayectorias personales (estancia o no en la sociedad de origen), distintas situaciones familiares (actitud de



cierre o apertura a la sociedad de acogida), experiencias escolares y amistosas (positivas o negativas). Sus sentimientos no se basan en los criterios tradicionales de identificación y pertenencia. Aun cuando consideran el lugar donde viven como su comunidad en términos sociales, culturales y en algunos casos afectivos, no elaboran un patrón identitario único y optan por el mantenimiento o el abandono, por distintos grados, de su identidad y lengua de origen o por la adopción, en diferentes grados, de la identidad de la comunidad de acogida. Algunos se expresan con más convencimiento cuando están fuera de su país de origen (Cardullo 2010), otros se adaptan a la cultura de acogida, reconociéndose como expresiones de pertenencia múltiple, pero preservando determinadas características culturales de origen (Favaro 2012). A pesar del sentido de identidad que expresan, en la práctica se desenvuelven en varias lenguas, según sus competencias, las circunstancias y las personas con que necesiten comunicarse. En sus hogares, si los dominan, pueden escoger el idioma de origen o el italiano. Con sus profesores y compañeros siempre hablan italiano para que todos comprendan. Con sus familiares que viven en otros países de Europa hablan inglés. Con sus familiares que viven en Filipinas hablan inglés o tagalo. Con sus coetáneos de origen filipino mezclan italiano, inglés y tagalo. Aunque el contexto social e institucional no reconozca sus competencias lingüísticas y la importancia de su vinculación con recuerdos, trayectorias o emociones, ellos logran desenvolverse a lo largo del día en varias lenguas según la situación y el interlocutor con quien hayan de entenderse y eso para ellos es “normal”. Independientemente de que usen una lengua que hablan con más dificultad para que los otros comprendan o que posiblemente escojan la lengua propia para comunicar un sentimiento o mantener la discreción, ellos mezclan, alternan, cambian lenguas. Nos enseñan que “vivir con más lenguas”, independientemente de su dominio, es posible, que las múltiples diferencias lingüísticas y culturales existentes pueden servir de estímulo en la comunicación y que se pueden encontrar muchos puntos en común no sólo entre los jóvenes, a partir de los cuales entenderse y vivir juntos sin la necesidad de anularse o fundirse, perdiendo la propia individualidad.

## NOTES

El presente trabajo pertenece a una investigación en fase de elaboración ligada a mi tesis doctoral sobre los usos lingüísticos de la comunidad inmigrante filipina de Mesina. Dicha tesis se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Dr. F. Javier García Castaño, a quien quiero agradecer sus comentarios a una primera versión de este texto. También quiero agradecer al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la licencia por estudios concedida para la elaboración de mi tesis doctoral.

<sup>1</sup> La normativa actualmente vigente atribuye el derecho a la ciudadanía a los menores nacidos en Italia sólo cuando hayan seguido residiendo en el país, sin interrupción, hasta cumplir la mayoría de edad y si han presentado solicitud antes de cumplir el decimonoveno año. En 2015, la Cámara de Diputados aprobó un Proyecto de Ley que introduce una forma suavizada de *ius solis*, reconociendo el derecho a obtener la ciudadanía italiana al menor nacido en el territorio de la República con padres extranjeros, si al menos uno de los dos tiene un permiso de residencia CE (Comunitaria Europea) de larga duración. Según el DDL, puede conseguir la ciudadanía también el menor que ha llegado a Italia antes de alcanzar el duodécimo año de edad y haya realizado un camino escolar o formativo de la duración de cinco años en colegios pertenecientes al Sistema de Instrucción Nacional. Si se han cumplido los requisitos para que el hijo obtenga la ciudadanía, la solicitud tiene que ser presentada por uno de los padres; a falta de esta solicitud permanece la posibilidad para el interesado de presentarla por sí mismo cuando alcance los 18 años.

<sup>2</sup> “En muchos casos esos últimos experimentan, al mismo tiempo, deseos opuestos hacia los hijos: por ejemplo, pueden desear una integración exitosa en la sociedad a la que pertenecen, pero tener miedo de poder alejarse demasiado de su cultura de origen. Esto provoca en sus chicos un profundo malestar que los lleva a enfrentarse a uno de los dos mundos de pertenencia o bien, en el peor de los casos, a los dos” (La traducción es mía).

<sup>3</sup> “Se necesita una especie de “doble autorización”: o sea que los padres autoricen a los hijos para que puedan vivir plenamente la nueva realidad, la cultura, la lengua italiana, sus valores y que los hijos autoricen a sus padres a pertenecer a su cultura de origen sin deber renunciar a ella, mostrando tener interés por sus saberes y estimarlos” (La traducción es mía).

<sup>4</sup> “El hecho de entrar en contacto con la cultura del país de acogida puede hacerles vivir a los chicos una experiencia de hiper-responsabilización, o sea, desempeñar el papel de mediadores-traductores entre la familia y el mundo exterior. De hecho, son los hijos los que ayudan a sus padres a conocer mejor Italia, y no sólo por dominar la lengua, sino también gracias a todas las aprendizajes escolares y a las relaciones que el menor de origen inmigrado lleva a su casa, generando a veces contradicciones y sufrimiento” (La traducción es mía).

<sup>5</sup> “Se trata de jóvenes a quienes se pide que reconstruyan una relación con unos padres que conocen poco, y a menudo con hermanos, nacidos en el país de acogida, que nunca han visto antes. Se les pide que diseñen una nueva vida, en un nuevo país, con una nueva familia, enfrentándose, al mismo tiempo, al problema de la lengua y a la difícil inserción escolar. Una complicación, ésta última, que afecta sobre todo a aquellos que no nacieron en la sociedad de acogida y que por el escaso conocimiento de la lengua y del sistema educativo y didáctico, tienen grandes dificultades para alcanzar el éxito escolar” (La traducción es mía).

<sup>6</sup> Traducción libre.

<sup>7</sup> “En efecto, ocurre que los jóvenes de segunda generación se enfrentan a profesores y operadores que, aun siendo buenos profesionales, en muchos casos conocen poco los itinerarios migratorios y las implicaciones psicológicas que implican” (La traducción es mía).

<sup>8</sup> “La integración escolar y social de las segundas generaciones.” (La traducción es mía).

<sup>9</sup> Se trata de lugares de reunión social en los cuales se organizan y desarrollan diferentes actividades extraescolares, como actividades lúdicas y recreativas, talleres de teatro, programas de música, baile, pintura y deporte, con el objetivo de promover iniciativas en favor de las personas más débiles de la sociedad para darles apoyo en las dificultades que puedan encontrar en la vida cotidiana, sobre todo en lo que concier-

ne a los problemas relacionados con los resultados escolares o la gestión del tiempo libre. Los CAG, organismos públicos, están gestionados por distintas cooperativas sociales activas en el territorio de Mesina.

<sup>10</sup> “El idioma que más hablo es el italiano, luego el tagalo, que sería el filipino, que entiendo bien, pero no estoy acostumbrada a hablarlo; pero digamos, algo lo digo, después, el inglés, bastante. Con mis amigos filipinos mezclo un poco: unas palabras en italiano, unas en filipino. Lo mismo por ejemplo con mis padres. Ellos, en cambio, hablan con mayor frecuencia filipino. Con mis familiares quizá hablo más a menudo tagalo, pero no hablo mucho porque no lo sé, no domino el idioma. El inglés lo entiendo bastante bien y también lo hablo, sobre todo leo en inglés” (La traducción es mía).

<sup>11</sup> “La lengua que hablo más a menudo es el italiano. El tagalo, es decir el filipino, no lo hablo siempre; en mi país principalmente, aquí, en Italia, algunas veces lo hablo con mis amigos, pero no a menudo; mezclo tagalo, italiano e inglés. No consigo hacer discursos largos. Luego mi pronunciación algunas veces es “italianizada”, pero depende también de [...], porque se necesita mucha práctica. De hecho, mi hermana y yo no hablamos muy bien porque no estamos acostumbrados a hablarlo siempre. Pero hablo inglés con amigos americanos o alemanes y además leo en inglés. Leo casi cada día artículos en Internet o miro y escucho videos en inglés para llegar a entenderlo tan bien como el italiano” (La traducción es mía).

<sup>12</sup> “Con mis padres hablo más en italiano mientras que ellos conmigo hablan filipino, aunque a veces hablan también italiano pero más a menudo tagalo. Cuando ellos me hablan en filipino yo siempre contesto en italiano” (La traducción es mía).

<sup>13</sup> “Digamos que no saber hablar bien tagalo es un problema para mí cuando, por ejemplo, tengo que hablar con mis parientes. No sé hacer discursos largos o contar las cosas que me gustaría contarles porque no sé hablarlo bien [...] Para aprenderlo debería hablarlo también con mis padres, pero no lo hago porque me avergüenzo de mi acento italianizado” (La traducción es mía).

<sup>14</sup> “¿El filipino? Muy bien no, pero sí lo puedo hablar aunque no puedo hacer diálogos muy largos hablando en filipino. Pero, algunas palabras sé decirlas, no obstante mi pronunciación a veces sea italianizada. Eso depende del hecho de que sirve mucha práctica y mi hermana y yo no hablamos bien porque no estamos acostumbrados a hablarlo siempre” (La traducción es mía).

<sup>15</sup> “Me siento tanto italiano como filipino. Si tuviera que elegir mi identidad no sabría cuál de las dos hacer prevalecer. Creo que uno puede sentirse filipino sin saber hablar pero yo me siento más italiano quizás porque naciendo aquí he absorbido esta cultura diferente. En comparación con mis primos, por ejemplo, se ve que hay una diferencia, como puedo decir, en los comportamientos. Por tanto, me siento más italiano, sí, me siento más italiano que filipino” (La traducción es mía).

<sup>16</sup> “Mi italiano es confuso, es decir, algunas veces me confundo con las dos lenguas. A veces contesto en tagalo a mis amigos que hablan italiano o contesto mezclando las dos lenguas. Mis compañeros me ayudan” (Traducción libre).

<sup>17</sup> “Sentirse filipino no creo que sea una cuestión de lengua, sino de cultura. Ya que yo crecí un poco en Filipinas, antes de llegar aquí, pienso que aprendí más cosas en Filipinas” (La traducción es mía).

<sup>18</sup> “Ya que es la sociedad que construye la identidad de una persona y se la sociedad hace que una persona se sienta ajena es también culpa de la sociedad” (La traducción es mía).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

M. Bamberg (2011), *Who am I? Narration and its contribution to self and identity*, in “Theory and Psychology”, 21, 1, pp. 3-24.

J. C. Beacco, D. Little, C. Hedges (2005), *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in “Italiano Lingua-Due”, 6, 2.

L. Bindi (2005), *Bambini, adolescenti e giovani stranieri. L'indagine qualitativa*, in “Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia”, Unicef.

- F.B. Bonandini (2013), *Construcción identitaria de los inmigrantes en los lugares de fronteras de Europa*, in F. J. García Castaño, N. Kressova (eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (Granada: Comares), pp. 34-39.
- R. Brubaker, F. Cooper (2000), *Beyond the identity*, in "Theory and Society", 29, pp. 1-47.
- R. Brubaker (2002), *Ethnicity without groups*, in "European Journal of Sociology", 43, pp. 163-189.
- P. Broeder, L. Mijares (eds.) (2003), *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria* (Madrid: CIDE).
- A. Cammarota, T. Tarsia (2007), *Le migrazioni straniere: una sfida per i servizi sociali. Una ricerca condotta a Messina*, in "Comunicazione Sociale", pp. 89-93.
- E. Canaglia (2013), *Abbiamo veramente bisogno dell'identità? Alcune precauzioni per l'uso di un concetto ambiguo*, in "Società e mutamento politico", 4, pp. 201-217.
- S. Cardullo (2010), *Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina*, in "Quaderni di Intercultura", n. 17, pp. 1-18.
- P. Corbetta (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale* (Bologna: Il Mulino).
- Council of Europe (2007), *From Linguistic diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education policies in Europe*.
- A. De Fina (2011), *Discourse and identity*, in A. Teun van Dick (ed.), *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction* (London: Sage), pp. 263-282.
- B. Díaz (2004), "Y así nos entendemos". *Lenguas y comunicación en la emigración. El barrio de San Francisco en Bilbao* (Bilbao: Likiniano Elkarte. Traficantes de Sueños).
- G. Favaro, M. Napoli (2004), *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti* (Milano: Guerini).
- G. Favaro (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*, in "Italiano LinguaDue", 1, pp. 251-262.
- Fondazione Silvano Andolfi (2011), *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?* (Roma: Cnel).
- Fondazione Ismu (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locale*, Rapporto Nazionale A.S: 2014/2015, in "Quaderni Ismu" 1/2016. Recuperado el 08 de abril de 2017 del sitio web del Ministerio de la Instrucción Pública: en: [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf).
- F.J. García Castaño, M.R. Gómez, O. Bouachra (2008), *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*, in "Revista de educación", 345, pp. 23-60.
- F.J. García Castaño, A. Álvarez Veinguer, M. Rubio Gómez (2011), *Prismas transescalares en el estudio de las migraciones*, in "Revista de Antropología Social", 20, pp. 203-228.
- F.J. García Castaño, M. Rubio Gómez (2011), *¿Misma cultura, misma religión, misma lengua? ... y también fracasan. El llamado «alumnado latinoamericano» en la escuela*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, en D. Barbo-lla Camarero (ed), *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Confor-mando identidad* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.).
- V.M. Honorio (2013), *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva* (Editorial Uned).
- Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Statistiche Report. Recuperado de <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>
- A. Malta (2010), *Seconda generazione: una categoria per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale?*, in "Quaderni di Intercultura", II, 15, pp. 1-10.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell' Immi-grazione e delle Politiche di Integrazione (2016), *La Comunità Filippina in Italia*, in "Rapporto annuale sulla presenza dei migranti", Recuperado el 08 de marzo de 2017 de: [http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/Rapporti\\_Comunita\\_2016/RC\\_Filippine\\_Def.pdf](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/Rapporti_Comunita_2016/RC_Filippine_Def.pdf).
- F. Minuz (2014), *La didattica dell'italiano in contesti migratori*, in "Gentes", 1, 1, pp. 107-112.
- F. Moreno Fernández (2009), *Integración sociolingüística en contextos de inmi-gración: marco epistemológico para su estudio en España*, in "Lengua y migración", 1, 1, pp. 121-156.

- S. Pozzi, (2014), *Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate*, in M.V. Calvi, I. Bajini, M. Bonomi (eds.), *Lingue migranti e nuovi paesaggi* (Milano: Led), pp. 37-50.
- L.M. Rojo, L. Mijares (2007), "Sólo en español": *Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares*, in "Revista de Educación", 343, pp. 93-112.
- R.R. Reseña de Rubio (2015), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, in "Lengua y migración", 7, 2, pp. 109-115.
- R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle, R. Elbert (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (Buenos Aires: Clacso).
- M. Siguán (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto* (Madrid: Alianza Editorial).
- C. Silva-Corvalán (2001), *Sociolingüística y pragmática del español* (Washington D.C.: Georgetown University Press).
- I. Vila (1999), *Inmigración, educación y lengua propia*, in *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (Barcelona: Fundación "La Caixa"), pp. 145-166.
- F. Zappettini (2016), *Lingua e identità sociale*, in N. Varani, F. De Boni (eds.), *Geografia Interculturale* (Milano: MacGraw-Hill Education).