

ITALIANO FUORI D'ITALIA OGGI
UNO SGUARDO SULLE VARIETÀ
DEL REPERTORIO DEGLI EMIGRATI

Atti del Convegno di Studi – Università per Stranieri di Perugia

15-16 novembre 2022

A cura di

Francesca Malagnini e Roberta Ferroni

ITALIANO LINGUADUE, 1. 2023
Università degli Studi di Milano
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidiente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

Valentina Zenoni



ITALIANO FUORI D'ITALIA OGGI

UNO SGUARDO SULLE VARIETÀ

DEL REPERTORIO DEGLI EMIGRATI

Atti del Convegno di Studi – Università per Stranieri di Perugia

15-16 novembre 2022

A cura di

Francesca Malagnini e Roberta Ferroni

INDICE

Prefazione <i>Francesca Malagnini, Roberta Ferroni</i>	6
L’Italia delle mobilità: antiche conferme e inattese scoperte <i>Delfina Licata</i>	11
Per un’analisi della vitalità della lingua italiana nel mondo <i>Roberto Dolci</i>	20
“Ho studiato cinema e non pensavo di insegnare italiano”. L’insegnante di italiano all’estero: profili, formazione e proposte <i>Elena Ballarin, Paolo Nitti</i>	47
“Noi italiani siamo così”: realizzare l’identità in una conversazione di emigrati italiani <i>Anna De Marco, Mariagrazia Palumbo</i>	64
La <i>onward migration</i> di nuovi italiani in Inghilterra: ristrutturazione di repertori linguistici complessi e mantenimento linguistico <i>Francesco Goglia</i>	76
Parallelismi e discontinuità in due contesti anglofoni <i>Margherita Di Salvo</i>	93
An overview of research on the recent migration of Italians in Malta <i>Sandro Caruana</i>	111
Dalla rimozione alla trasmissione? Ruolo e influenza della scuola sulle pratiche linguistiche degli emigrati italiani in Francia (1920-1970) <i>Kim Laurenti</i>	123
La neoemigrazione italiana in contesto religioso: uno studio in Germania <i>Federica Brachini</i>	131
MAECI e iniziative di promozione linguistico-culturale: l’insegnamento dell’italiano in Belgio <i>Angela Viscera</i>	141
L’identità socio-culturale delle comunità di italiani nell’Europa centro orientale. Un’introduzione <i>Antonio Ricci</i>	158
Un’indagine sull’insegnamento dell’italiano in Ungheria <i>Paolo Orrù</i>	172
L’insegnamento dell’italiano in Slovenia <i>Nives Zudič Antonić</i>	190

L’italiano eteroglotto nell’interazione con italofoni in Estonia: rovesciamenti dell’alternanza di codice <i>Luisa Revelli</i>	209
“Vino in my Dino”: italiano e italianità nella comunicazione commerciale online delle wineries californiane della North Coast <i>Stefania Scaglione</i>	227
Un’indagine sulla percezione del repertorio linguistico di discendenti italiani senior: verso nuove funzionalità della lingua etnica <i>Roberta Ferroni</i>	254
«Diceva che era italiano»: l’io e l’altro in interviste di discendenti di italiani di San Paolo <i>Luiza Del Poz dos Santos, Elisabetta Santoro</i>	269
Varietà del repertorio linguistico degli immigrati italiani presenti sulla “Staffetta Riograndense” e il quotidiano “La Libertà” (1909-1910) <i>Karine Marielly Rocha da Cunha, Mara Francielí Motin, Diego Gabardo</i>	284
“Nuovi” italiani tra Italia e Cina: lingua e identità di una nuova italianità <i>Yang Ni, Letizia Vallini</i>	298
Gli effetti della L2 sulla L1: uno studio sulle risposte al complimento di italiani emigrati in Cina <i>Borbala Samu</i>	320
Comunicazione multilingue fra apprendimento e uso. In Italia ma senza italiani <i>Mari D’Agostino</i>	336
L’Italia, potenza culturale inconsapevole <i>Mario Giro</i>	348

PREFAZIONE

*Francesca Malagnini, Roberta Ferromi*¹

L’Università per Stranieri di Perugia il 15 e 16 novembre 2022 ha ospitato il Convegno internazionale intitolato *Italiano fuori d’Italia oggi: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati*. L’appuntamento convegnistico, volto a indagare la diffusione dell’italiano al di fuori dei confini nazionali in chiave sincronica – e nello specifico negli ultimi vent’anni –, dialoga con il Convegno, organizzato da Francesca Malagnini nel 2018, intitolato *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull’italiano fuori d’Italia*, di cui sono disponibili gli atti per i tipi di Franco Cesati Editore. Nel convegno del 2018, dedicato alla diffusione diacronica dell’italiano e degli italiani altrui, l’attenzione fu posta sull’italiano lingua tanto di cultura che di comunicazione, diffusasi nello spazio e nel tempo senza una dominazione politica, ma grazie al prestigio culturale e al successo dell’italiano come veicolo efficiente di scambio nel Mediterraneo e nell’Oriente balcanico (su cui si ricordano almeno i contributi di Banfi, 2014; Bruni, 2013; Baglioni, 2006, 2010). Una lingua che si è affermata, pacificamente, senza armi e senza impero, in condizioni assai differenti, quindi, dalla diffusione – dovuta alla conquista territoriale – di alcune lingue europee quali soprattutto il francese, l’inglese, il portoghese, lo spagnolo.

Consapevoli di tale lunga tradizione passata e presente dell’italiano, e forti della centralità dell’Italia nel Mediterraneo quale terra di crocevia, luogo d’incontro di popoli e scambi, e terra di percorsi migratori plurali e stratificati, il convegno ha voluto indagare e aggiornare la “linguistica della migrazione” – filone di studi consolidato sulle dinamiche linguistiche in uso nelle comunità italiane dalla fine dell’Ottocento ai giorni nostri (Turchetta, Vedovelli, 2018; Di Salvo *et al.*, 2014; Vedovelli, 2011; Maraschio *et al.*, 2010) –, e documentare la fisionomia dell’italiano fuori d’Italia oggi, attraverso contributi di taglio teorico, empirico, dagli approcci e prospettive diverse.

Tali prospettive hanno richiesto un’indagine ad ampio raggio, seppure non esaustiva, sull’impiego dell’italiano in tre categorie di migranti: discendenti di origine italiana che vivono in varie aree geografiche e nati nel paese in cui i progenitori emigrarono nel secolo scorso; nuovi emigranti italiani con un livello di qualificazione medio-alta che, in seguito alla crisi economica mondiale del 2008, hanno abbandonato l’Italia per stabilirsi all’estero; cittadini di origine straniera divenuti italiani che risiedono in Europa o in paesi extra-europei.

È noto che l’emigrazione dall’Italia è endemica, costitutiva dell’impalcatura nazionale, e presente da prima dell’Unità. I flussi, che hanno ripreso vigore anche a causa della crisi economica del 2008-2009, non si sono arrestati, neppure durante la pandemia, come si legge nell’ultimo *Rapporto Italiani nel Mondo 2022* (RIM), in cui si attesta un aumento pari al 3% degli iscritti all’AIRE. Nel 2022 si registra un numero pari al 9,8% di cittadini italiani che risiedono all’estero, di contro all’8,8% dei cittadini stranieri regolarmente residenti sul suolo italiano. Dall’Italia si espatria, si emigra, non sempre si ritorna: e partono soprattutto i giovani, più dal Nord che dal Centro-Sud. Le partenze dipendono da elementi esogeni

¹ Università per Stranieri di Perugia.

ed endogeni: tra gli esogeni spicca la richiesta di cittadinanza estera – considerata dal Consiglio d’Europa come un indicatore di stabilizzazione e integrazione, anche se talvolta è seguita da una nuova migrazione –, tra gli endogeni spicca quello della nascita all'estero di italiani, figli di italiani che vivono già oltreconfine, crescono e si formano fuori dall'Italia ma con l'occhio rivolto allo Stivale (Licata, 2022: 6).

Il *revival* nei confronti dell'estero è documentato nel 2006, anno della prima edizione del *RIM*, e continua a protrarsi: negli ultimi 18 anni gli italiani che risiedono oltre confine sono aumentati dell'87%, a fronte di una popolazione autoctona che invece sta sprofondando in un lungo e gelido inverno demografico (Licata, 2021). Le ragioni dell'emigrazione dei giovani sono plurime: primeggia la richiesta non soddisfatta di un lavoro, qualificato e appagante, che favorisca l'ascensore sociale. Infatti, i protagonisti di questa nuova stagione migratoria sono i giovani (nella fascia di età fra i 20 e i 34 anni), nuclei familiari con minori, e persone mature (tra i 50 e i 65 anni). Rispetto al passato le differenze di genere si sono attenuate: sono molte le donne che lasciano l'Italia per realizzarsi personalmente e professionalmente (Bruzzone, Licari, 2021), anche se esiste un forte divario tra Nord e Sud (Licata, 2022: 4).

Oltre agli italiani, espatriano anche stranieri che sono immigrati prima in Italia e che, dopo essersi stabilizzati e aver imparato l'italiano, si trasferiscono altrove. Sono i “nuovi” italiani, i cittadini di origine straniera divenuti italiani grazie allo *ius sanguinis* o alla lunga residenza in Italia (sono circa 79mila i nuovi italiani che tra il 2012 e il 2019 hanno trasferito la residenza all'estero: soprattutto albanesi, macedoni, kosovari, bangladesi, indiani e pakistani (Licari, Rottino, 2021). L'Italia ha accolto la famiglia emigrata, ha scolarizzato i figli, li ha preparati per un impiego lavorativo, ma non li ha assorbiti nel mondo del lavoro o nel lavoro per cui si sono formati. L'investimento economico-sociale dell'Italia per formare i figli degli immigrati – così come la professionalità da questi acquisita – non ricade sulla Penisola, ma sull'economia di altri paesi o del paese natale, cui fanno ritorno dopo uno o due decenni di lontananza. Oltre all'impatto economico e alla formazione tecnico-lavorativa, i figli degli immigrati che hanno studiato in Italia esportano un modello scolastico educativo di matrice umanistica, il cui valore non si vede nell'immediato, ma è alla base del pensiero critico, parte importantissima della cultura imprenditoriale.

Tornando ora all'aspetto più prettamente linguistico, di notevole rilievo per gli studi di settore sono gli italiani migranti – che hanno un livello d'istruzione medio-alto (a eccezione dei 65enni che hanno un profilo medio-basso) – provengono dal Nord e dal Sud Italia, da territori urbanizzati e da contesti periferici (Bruzzone, Licari, 2021), e si trasferiscono in Europa (soprattutto Londra), America, Oceania, Asia e Africa. Anche in questo caso, con un danno maggiore, il patrimonio culturale e di professionalità su cui generazioni di padri e madri hanno investito, va a beneficio di altre nazioni in cui la professionalità italiana è apprezzata e ben retribuita. Molti paesi esteri ed europei, infatti rispondono meglio dell'Italia ai criteri anagrafici, territoriali e di genere: all'estero i giovani emigrati trovano risposte e lavoro. All'Italia dedicano ritorni fugaci nei fine settimana o nelle vacanze.

Questa realtà, che ha consolidato vecchie abitudini migratorie, ma ha sfaccettature diverse – migrano tanto i cervelli quanto le braccia – apre a nuovi scenari linguistici, ancora poco indagati.

Sono infatti episodici e frammentari, seppur di rilievo, gli studi sulle dinamiche linguistiche in uso tra i migranti di oggi (per esempio, Amenta, Ferroni, 2019; Di Salvo, 2019; Di Salvo, Vecchia, 2019; Rubino, 2021a, 2021b sui repertori linguistici di giovani italiani che vivono a Londra e Sydney; Goglia, 2021, sul repertorio linguistico in famiglie bangladesi che, dopo aver ottenuto la cittadinanza italiana, sono emigrate a Londra;

Amenta, Ferroni (2021) sui repertori linguistici plurali e su pratiche d’istruzione adottate in famiglie miste di cultura medio-alta e residenti a San Paolo del Brasile).

Durante il convegno sono emerse alcune linee – e conferme – sulla diffusione dell’italiano fuori d’Italia; in particolare sono state individuate alcune varietà linguistiche degli italiani e dei “nuovi” italiani che vivono all’estero (in Brasile, per esempio, ma anche in Cina) e si sono evidenziati i rapporti fra la e le lingue d’origine e quella del paese ospitante in più generazioni all’interno dello stesso nucleo familiare. In particolare è emerso chiaramente che gli italiani trasferitisi all’estero, e hanno figli con partner di altre nazionalità e cultura, giocano su più tavoli linguistici e si relazionano con i figli in italiano, in inglese o nella lingua del paese ospitante. O, più banalmente, un genitore parla con il figlio nella propria lingua materna e analogamente fa l’altro genitore: la lingua franca familiare è la lingua del Paese ospitante, che coincide con quella dell’istruzione, o l’inglese, in caso di lingue molto distanti. Un bagaglio culturale e linguistico straordinario, che viene regalato a figli nati all’estero.

L’italiano parlato fuori dai confini è un italiano neostandard, con inflessioni regionali, rare spie dialettali. Da questo punto di vista, l’italiano esportato oggi è assai diverso da quello dell’Ottocento e dei primi decenni del Novecento, quando a partire erano soprattutto uomini e donne dialettofoni e con un livello culturale basso.

Forse più marcato in diafasia e diatopia è l’italiano imparato dagli immigrati, che rimangono in Italia qualche anno e poi riemigrano in Paesi nei quali la condizione lavorativa è migliore. Questi uomini e donne si portano dietro parole italiane, qualche espressione dialettale e regionale, qualche parola itinerante legata alla gastronomia, al calcio, alla moda e al *made in Italy*.

L’italiano appare ancora molto vitale: nelle numerose comunità italiane nel mondo, anche in quelle in cui negli ultimi decenni si era attenuato, come a Malta, e nel desiderio di apprendere la lingua per motivi turistici, culturali, lavorativi.

L’italiano tiene. Certamente, è fin banale dirlo, non può reggere il confronto con l’inglese, che si è imposto nel mondo e ha assunto l’etichetta di lingua franca: si tratta di un fenomeno nuovo e di un *unicum* nella storia. Ma l’italiano è ancora richiesto e studiato nel mondo, è la lingua che veicola i prodotti e la creatività del *made in Italy*, la gastronomia, la musica e l’arte, la moda, il cinema e il teatro, nonché il modo di vivere italiano, rappresentato dal benessere e dalla longevità diffusa, dalla varietà e bellezza dei paesaggi e dal patrimonio artistico visibile a cielo aperto e nei musei. Tuttavia, si richiederebbero oggi, in Italia e all’estero, politiche linguistiche e culturali consapevoli dell’eredità del passato, di oggi e del futuro. È necessario ricreare un ambiente sociale e culturale dinamico e favorevole, che dia spunto e faccia rivivere la consapevolezza che gli italiani, come ha sostenuto Carlo Maria Cipolla (1988), e ripreso da Marco Magnani (2016), sono «abituati fin dal medio Evo a produrre, all’ombra dei campanili, cose belle che piacciono al mondo» (Cipolla, 1988, *apud* Magnani, 2016: 46). La manifattura delle città e dei borghi su cui svettano i campanili, il legame forte con il territorio, la vocazione all’internazionalizzazione parlava e parla ancora italiano. La sua eredità nasce dagli studi umanistici, di lingua, letteratura, arti, musica, teatro, che hanno abituato al pensiero critico e alimentato capacità creativa e forte innovazione.

Eppure, politiche cieche, attuate in Dipartimenti di Studi Umanistici esteri preferiscono esportare il modello della malavita, nelle sue varie espressioni, dalla Camorra, alla Mafia, all’Ndrangheta, alla malavita del Brenta: modelli che hanno attenuato la durezza e la barbarie dei comportamenti e addolcito i lineamenti del viso attraverso la scelta di attori bellissimi che incarnano malavitosi spietati. In molte università statunitensi nei corsi d’italiano si fanno vedere film malavitosi, fondati su stereotipi ed etichette, che

trasferiscono anche un italiano parlato (neo)standard decisamente marcato in diatopia. Ma l’Italia e l’italiano sono altra cosa: sta a noi capirlo, crederci e riproporlo con modelli culturali passati e presenti, lontani da etichette e stereotipi che hanno oramai fatto il loro tempo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L., Ferroni R. (2021), “La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile”, in: Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società, Studi AitLA, Officinaventuno*, Milano, pp. 109- 124:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA13/007Amenta_Ferroni.pdf.
- Amenta L., Ferroni R. (a cura di) (2019), “Italiano oltre i confini: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi”, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1476>.
- Baglioni D. (2010), *Italiano delle cancellerie tunisine (1590-1703). Edizione e commento linguistico delle «Carte Cremona»*, Accademia dei Lincei – The Philological Society, Bardi Editore, Roma.
- Baglioni D. (2006), *La «scripta» italoromanza ne regno di Cipro. Edizione e commento di testi di scriventi ciprioti del Quattrocento*, Aracne, Roma.
- Banfi E. (2014), *Lingue d’Italia fuori d’Italia. Europa, Mediterraneo e Levante dal Medioevo all’età moderna*, il Mulino, Bologna.
- Bruni F. (2013), *L’italiano fuori d’Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bruzzone S., Licari F. (2021), “Le iscrizioni e cancellazioni anagrafiche degli italiani da e per l’estero: aspetti demografici e caratteristiche della mobilità”, in: Licata D. (a cura di), RIM. *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, Editrice Tau, Todi, pp. 24-40.
- Cipolla M. (1988), *Allegro ma non troppo*, il Mulino, Bologna.
- Di Salvo M. (2019), “Prospettive di ricerca tra gli italiani di Londra”, in Del Savio M., Pons A., Rivoira M. (a cura di), *Lingue e migranti nell’area alpina e subalpina occidentale*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 289-310.
- Di Salvo M., Vecchia C. (2019), “Gli italiani a Londra: le neomigrazioni da una prospettiva sociolinguistica”, in *Lingua Italiana d’oggi*, 16, pp. 107-142.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli Italiani all'estero*, Aracne, Roma.
- Goglia F. (2021), “Italian-Bangladeshis in London: Onward Migration and Its Effects on Their Linguistic Repertoire”, in *Languages*, 6, 3, pp.1-14: [PDF] [from mdpi.com](https://www.mdpi.com/2227-9099/6/3/14).
- Licata D. (2022), “Gli italiani nel mondo. Una comunità sempre più interculturale e transnazionale, in: Licata D. (a cura di), RIM. *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Editrice Tau, Todi, pp. 3-14.
- Licata D. (2021), “I cittadini italiani residenti all'estero: la comunità italiana alla prova della pandemia”, in Licata D. (a cura di), RIM. *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, Editrice Tau, Todi, pp. 3-13.
- Licari F., Rottino F.M. (2021), “La dinamica migratoria dei “nuovi” cittadini italiani”, in: Licata D. (a cura di), RIM. *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, Editrice Tau: Todi, pp. 51-62.
- Magnani M. (2016), *Terra e buoi dei paesi tuoi. Scuola, ricerca, ambiente, cultura, capitale umano: quando l’impresa investe nel territorio*, De Agostini, Novara.

- Malagnini F. (a cura di) (2018), *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull’italiano fuori d’Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Maraschio N., De Martino D. (a cura di) (2010), *L’italiano degli altri*, Le Lettere, Firenze.
- Pugliese E. (2015), “Le nuove migrazioni italiane: il contesto e i protagonisti”, in Gjergji I. (a cura di), *La nuova migrazione italiana: Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 25-38.
- RIM. *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, Editrice Tau, Todi.
- Rubino A. (2021a), “«It was tutto casino, I’m telling you»: il language mixing tra i giovani italo-australiani”, in D’Eugenio D., Gelmi A., Marcucci D. (a cura di), *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann W. Haller*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, pp. 141-154.
- Rubino A. (2021b), “Language competence, choice and attitudes amongst Italo-Australian youth”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 3, pp. 275-290.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell’Ontario*, Pacini Editore, Pisa.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

L'ITALIA DELLE MOBILITÀ: ANTICHE CONFERME E INATTESE SCOPERTE

Delfina Licata¹

1. VIVERE L'ERA DELLA SINDEMIA

Diversamente da quanto ci aspettava la pandemia mondiale di Covid-19, a più di due anni dal suo inizio, è tutt'altro che conclusa. Oggi però è sicuramente possibile, grazie alle maggiori conoscenze e consapevolezze acquisite e con il dovuto distacco raggiunto, fare analisi e riflessioni più puntuali.

Siamo nel bel mezzo di un cambiamento d'epoca iniziato, in realtà, prima dell'emergenza sanitaria e da questa accelerato. Oggi non siamo più ciò che eravamo e non potrebbe essere diversamente. Un fenomeno sindemico (Singer *et al.*, 2017: 941-950), di natura e complessità globale, ha completamente stravolto equilibri, regole, consuetudini e metodi.

Uno dei principali aspetti che ha subito profondi cambiamenti è sicuramente quello della mobilità umana. Il Covid-19, infatti, ha radicalmente modificato la mobilità delle persone forzandole all'immobilità ma, allo stesso tempo, obbligandole a spostarsi attraverso canali informali per ovviare alle restrizioni messe in atto per contenere la diffusione del virus. Siamo ormai consapevoli che il fenomeno della migrazione è inarrestabile, ma la pandemia globale ce lo ha ricordato. Blocchi totali e parziali, isolamento all'arrivo, test di rilevamento in partenza e al raggiungimento delle destinazioni, quarantene: sono solo alcune delle 108 mila restrizioni imposte ai viaggi internazionali per prevenire la circolazione del virus, limitazioni che hanno causato la diminuzione, ma non certamente l'arresto, ad esempio dei passeggeri del traffico aereo del 60% dal 2019 al 2020 (IOM, 2021: 23).

La mobilità, quindi, negli ultimi 60 anni a livello internazionale non si è mai arrestata e, con l'avvento della pandemia, si è contratta ma non è sparita e ha riguardato ciascuna area continentale anche se l'Europa e l'Asia hanno ospitato ciascuna, rispettivamente, circa 87 e 86 milioni di migranti internazionali, pari al 61% dello *stock* dei migranti internazionali globali (IOM, 2021: 24).

L'Europa, quindi, continua ad essere crocevia di movimenti di persone che arrivano e ripartono, in una mobilità europea che accoglie oggi tanto popoli in fuga da altri continenti per motivi politici, economici, faide religiose e catastrofi ambientali, quanto europei nati e cresciuti all'interno dei suoi confini e che vivono un'epoca caratterizzata da una mobilità «precaria e stabilmente in movimento» (Licata, 2022d: 26-28). Tra questi europei, strutturalmente connessi alla mobilità, gli italiani hanno sicuramente un posto d'onore ed è di questi, più precisamente dei cittadini italiani iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Ester (AIRE), che si tratterà in questo saggio, descrivendone caratteristiche e trasformazioni lungo il corso del tempo.

¹ Curatrice Rapporto Italiani nel Mondo - Fondazione Migrantes.

2. L'ITALIA FUORI DELL'ITALIA: DINAMICA E INARRESTABILE

Nell'ultimo anno la popolazione residente in Italia ha continuato a diminuire per effetto della dinamica demografica in corso già da diverso tempo, arrivando a meno di 59 milioni di unità. Complice l'impatto della pandemia, anche le nascite registrano un nuovo minimo storico dall'Unità d'Italia, mentre per gli stessi motivi il numero di decessi resta particolarmente elevato.

Certamente ci sono lievi segnali di ripresa dalla pandemia – un raddoppio dei matrimoni celebrati, un ritorno ai livelli pre-pandemici delle unioni civili – che fanno pensare a una ripresa in futuro delle nascite, ma la strada è ancora tortuosa. I valori socio-demografici, ad esempio, vanno letti insieme alla demografia d'impresa che fotografa uno stallo sostanziale nella dinamica del tessuto imprenditoriale con una lieve ripresa dell'edilizia, trainata dagli incentivi fiscali, e dei servizi alle imprese e una situazione ancora critica del commercio, che ha subito e subisce l'aggravante della crisi ucraina, settore al quale si uniscono il turismo, l'agricoltura e il manifatturiero, tutti ancora in difficoltà nonostante i segnali di ripresa dovuti all'estate appena trascorsa².

L'Italia, inoltre, si posiziona nell'Unione Europea tra i paesi in cui la riduzione degli occupati, tra il 2019 e il 2020, è stata più marcata, con l'ulteriore aggravio del divario italiano, rispetto alle altre realtà europee, su tutti i principali indicatori del mercato del lavoro. La situazione sta lentamente migliorando, ma restano disparità importanti difficilmente colmabili in tempi brevi. Tra queste una delle principali è per l'Italia sicuramente il costo, altissimo, pagato dall'occupazione femminile, fenomeno che non sembra trovare riscontro in altri paesi europei, come la Francia o la Germania.

Europeo è, invece, un secondo problema, l'occupazione giovanile, sul quale la pandemia ha impattato in modo particolarmente grave. In tutta l'UE, ma potremmo dire in tutto il mondo, sono i giovani ad aver pagato il prezzo più alto a causa della fragilità delle loro posizioni di lavoro e della loro maggiore vulnerabilità come protagonisti di questo tempo (Istat, 2022b). A luglio 2022, secondo i dati provvisori dell'ISTAT, il tasso di occupazione scende al 60,3%, quello di disoccupazione si attesta al 7,9% e il tasso di inattività sale al 34,4%. La disoccupazione giovanile si alza al 24,0% (Istat, 2022a).

È da tempo che i giovani italiani non si sentono ben voluti dal proprio Paese e dai propri territori di origine, sempre più spinti a cercar fortuna altrove. La via per l'estero si presenta loro quale unica scelta da adottare per la risoluzione di tutti i problemi esistenziali. E così ci si trova di fronte a una Italia demograficamente in caduta libera se risiede e opera all'interno dei confini nazionali e un'altra Italia, sempre più attiva e dinamica, che però guarda quegli stessi confini da lontano.

3. GLI ITALIANI ALL'ESTERO: UNA COMUNITÀ STRUTTURALE E COMPLESSA

La lettura della mobilità italiana all'interno della più ampia e articolata mobilità umana mondiale si contraddistingue per una serie di elementi che possono essere riassunti in una parola chiave, complessità, che aiuta a capire come il quadro sia particolarmente e costantemente mutevole.

È necessario, in altri termini, conoscere il fenomeno dello spostamento dall'Italia a livello storico per poi comprendere le complicanze vissute nel tempo e che si esplicano in caratteristiche riconoscibili oggi. Passato e presente resistono e coesistono, si interrogano

² Per una trattazione esaustiva, si rimanda al sito: <https://www.infocamere.it/movimprese>.

a vicenda e il loro richiamarsi porta oggi a riconoscere elementi che ancora persistono innestandosi però su nuove dinamiche.

Lo storico Toni Ricciardi ha scritto che «L’Italia è una repubblica democratica fondata sull’emigrazione» (Ricciardi, 2022: 159-212). Non c’è alcun dubbio: questa frase racchiude una verità profonda che ci caratterizza come nazione in Europa e nel mondo distinguendoci come popolo e come società.

Non è possibile leggere la nostra storia e il nostro presente e comprenderci come popolo se non usiamo la migrazione come chiave di lettura e di interpretazione di percorsi storici, economici, culturali e sociali. Questo significa riconoscere i successi, ma anche i fallimenti e quindi recuperare tutte le volte in cui l’interpretazione degli avvenimenti, e la successiva narrazione, è stata superficiale o incompleta.

Ogni anno dall’Italia più del 40% di chi si sposta all’estero ha tra i 18 e i 34 anni (giovani) e un 24% ha, invece, tra i 35 e i 49 anni (giovani adulti). Certamente molti di loro sono laureati, ma non solo.

All’interno di un progressivo miglioramento generale degli indicatori che misurano il livello di istruzione della popolazione italiana e la partecipazione al sistema formativo, dal 2006 al 2019 si assiste alla crescita della popolazione in formazione e scolarizzazione: nel 2019, infatti, il 24,3% è laureato o dottorato e il 26,6% è diplomato mentre il 49,1% è ancora in possesso di un titolo di studio basso o non ha titolo.

Questi elementi svelano un costante errore che si compie nella narrazione della mobilità recente che viene raccontata all’opinione pubblica come quasi esclusivamente composta di altamente qualificati occupati in nicchie prestigiose e specialistiche quando, invece, cresce contestualmente anche la componente «dei diplomatici» alla ricerca all’estero di lavori generici.

Certamente tanti laureati italiani, fuori dei confini nazionali, si ritrovano a fare lavori dequalificati rispetto alla loro preparazione, ma tanti, tantissimi spesso andati all’estero con titoli di studio medio bassi o con il diploma finiscono nelle maglie del lavoro irregolare, del lavoro nero, in forme di schiavitù moderne.

4. GLI ITALIANI ALL’ESTERO: DATI E CARATTERISTICHE

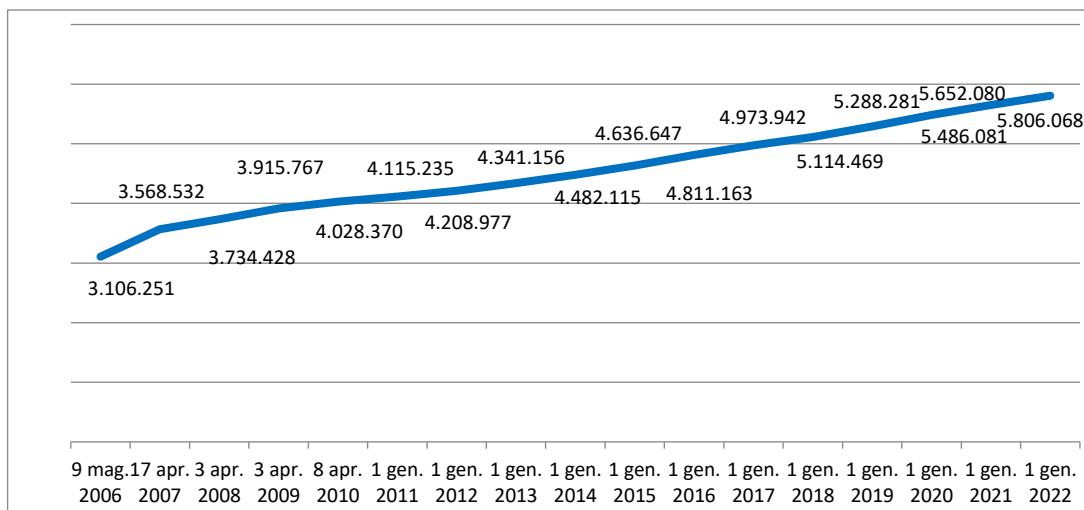
I flussi migratori continui nel tempo hanno scritto e scrivono la storia del nostro Paese e del nostro popolo. Gli oltre 5,8 milioni di italiani iscritti all’AIRE sono gli eredi di questa lunga storia che ha origini davvero lontane e che è fatta di prime generazioni di mobilità alle quali ne sono seguite tre anche quattro in alcune destinazioni, italiani partiti in un passato talmente remoto che non esisteva neppure l’AIRE³.

³ L’AIRE è l’anagrafe della popolazione italiana residente all’estero. È stata istituita nel 1990, a seguito dell’emanazione della Legge n. 470 del 27 ottobre 1988 (“Anagrafe e censimento degli italiani all’ estero”) e del suo regolamento di esecuzione, D.P.R. n. 323 del 6 settembre 1989. L’AIRE contiene i dati dei cittadini che hanno dichiarato spontaneamente, ai sensi dell’art. 6 della citata Legge n. 470/1988, di voler risiedere all’estero per un periodo di tempo superiore ai dodici mesi o, per i quali, è stata accertata d’Ufficio tale residenza. Ciascun comune ha la propria AIRE ed è competente della regolare tenuta dell’anagrafe della popolazione, sia di quella residente in Italia che di quella residente all’estero. Iscriversi all’AIRE è un obbligo prescritto dalla legge istitutiva dell’AIRE e lo si deve rispettare se si è cittadini italiani e si intende spostare la propria residenza all’estero per un periodo superiore ai dodici mesi; se si è cittadini italiani nati all’estero e da sempre residenti al di fuori del territorio italiano; se si acquisisce la cittadinanza italiana all’estero. L’iscrizione all’AIRE permette di usufruire di una serie di servizi forniti dalle Rappresentanze consolari all’estero e l’esercizio di importanti diritti, quali per esempio: la possibilità di votare per elezioni politiche e referendum per corrispondenza nel Paese di residenza, e per l’elezione dei rappresentanti italiani al Parlamento Europeo nei seggi istituiti dalla rete diplomatico-consolare nei Paesi appartenenti all’UE; la

Oggi questa comunità si compone e si nutre continuamente di due mondi: i trasferimenti storici e le nuove mobilità, mondi che pongono domande diverse, ma che hanno l'esigenza comune di essere costantemente monitorati ed ascoltati nelle loro diverse necessità.

Al 1° gennaio 2022 i cittadini italiani iscritti all'AIRE sono 5.806.068, il 9,8% degli oltre 58,9 milioni di italiani residenti in Italia. Mentre l'Italia ha perso in un anno lo 0,5% di popolazione residente (-1,1% dal 2020), all'estero è cresciuta negli ultimi 12 mesi del 2,7% che diventa il 5,8% dal 2020. In valore assoluto si tratta di quasi 154 mila nuove iscrizioni all'estero contro gli oltre 274 mila residenti "persi" in Italia.

Grafico 1. *Iscritti all'AIRE. Serie storica. Valori assoluti. Anni 2006-2022*



Fonte: *Migrantes-Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione su dati AIRE*.

Non c'è nessuna eccezione: tutte le regioni italiane perdono residenti aumentando, però, la loro presenza all'estero. La crescita, in generale, dell'Italia residente nel mondo è stata, nell'ultimo anno, più contenuta, sia in valore assoluto che in termini percentuali, rispetto agli anni precedenti. L'impatto della pandemia sulla mobilità degli italiani è evidentemente ancora ben visibile dai dati. Tuttavia, ben 10 regioni presentano un aumento di iscritti all'AIRE superiore alla crescita nazionale. Nell'ordine si susseguono: Valle d'Aosta (+5,0%), Veneto ed Emilia-Romagna (entrambe +4,9%), Lombardia (+4,6%) e Toscana (+4,2%).

Un altro aspetto interessante è l'analisi dell'incidenza tra gli iscritti AIRE per regione e la popolazione residente che, a livello nazionale, è pari al 9,8%. In questo caso sono 10 le regioni che presentano un valore superiore all'incidenza nazionale, ma si tratta di una graduatoria completamente diversa rispetto a quella relativa all'aumento annuale degli iscritti AIRE e non solo per le regioni coinvolte, ma anche per le cifre riscontrate. L'incidenza, cioè, supera di tre volte il dato nazionale in Molise (32,5%) o è più che doppia per la Basilicata (25,9%) e la Calabria (23,7%). Seguono la Sicilia (16,8%), il Friuli-Venezia Giulia (16,4%) e l'Abruzzo (16,0%). E poi, ancora, Trentino-Alto Adige (11,7%), Marche (11,2%), Liguria (10,8%) e Veneto (10,4%).

Si dice che per ogni italiano che emigra, una famiglia resta ad aspettarlo. Detto in altri termini, il numero di chi espatria va riparametrato alla grandezza del territorio e

possibilità di ottenere il rilascio o rinnovo di documenti di identità e di viaggio, nonché certificazioni. Si veda: <https://dait.interno.gov.it>.

all'ampiezza della comunità che resta. In termini sociodemografici la perdita impatta maggiormente laddove la comunità di partenza è numericamente ridotta. In questo caso, infatti, l'assenza – se non controllata con politiche di sostegno al rientro e alla circolarità – diventa erosione della dinamicità del tessuto sociale.

Dal 2006 ad oggi la storia della mobilità italiana incrocia quella del *Rapporto Italiani nel Mondo* (RIM), progetto culturale della Fondazione Migrantes dedicato specificatamente alla mobilità degli italiani – interna o oltreconfine –, e in questo lungo arco di tempo possiamo registrare cambiamenti sostanziali: +94,8% di presenza di cittadine italiane all'estero alle quali legare la crescita del +75,4% dei minori e quella delle partenze per la sola motivazione “espatro” del +44,6%. Crescono, comunque, del +103,5% anche gli over 65 sia a seguito delle nuove recenti partenze *previdenziali* (Licata, 2022d: 84), sia a causa dell'avanzare dell'età degli italiani lungo-residenti all'estero.

La presenza italiana nel mondo cresce, lo si è detto, ma la crescita avviene attraverso elementi *esogeni* ed *endogeni*. Tra gli elementi *esogeni* il più importante e più discusso, a seguito dei profondi cambiamenti del nostro Paese, dovuti a quasi 50 anni di immigrazione e a causa della legge n. 91 del 1992 oggi distante dalla realtà interculturale del Belpaese, è l'acquisizione di cittadinanza: i cittadini italiani iscritti all'AIRE per acquisizione della cittadinanza dal 2006 al 2022 sono aumentati del 134,8% (in valore assoluto si tratta di poco più di 190 mila italiani; erano quasi 81 mila nel 2006). L'elemento *endogeno* per eccellenza è, invece, la nascita all'estero dei cittadini italiani, ovvero figlie e figli che si ritrovano a venire al mondo da cittadini italiani che risiedono già oltreconfine e che, sempre da italiani, crescono e si formano lontano dall'Italia ma con un occhio rivolto allo Stivale. Gli italiani nati all'estero sono aumentati dal 2006 del +167,0% (in valore assoluto sono, oggi, 2.321.402; erano 869 mila nel 2006). Si tratta di italiani che restituiscono un volto ancora più composito del nostro Paese rendendolo *interculturale* e sempre più *transnazionale*, composto cioè da italiani che hanno origini diverse (nati e/o cresciuti in paesi lontani dall'Italia o nati in Italia in famiglie arrivate da luoghi lontani) e che si muovono con agilità tra (almeno) due paesi, parlando più lingue, abitando più culture.

Da quanto detto è evidente che gli oltre 5,8 milioni di italiani iscritti all'AIRE hanno, quindi, un profilo complesso: sono giovani (il 21,8% ha tra i 18 e i 34 anni), giovani adulti (il 23,2% ha tra i 35 e i 49 anni), adulti maturi (il 19,4% ha tra i 50 e i 64 anni), anziani (il 21% ha più di 65 anni, ma di questi l'11,4% ha più di 75 anni) o minori (il 14,5% ha meno di 18 anni).

Oltre 2,7 milioni (il 47,0%) sono partiti dal Meridione (di questi, 936 mila circa, il 16%, dalla Sicilia o dalla Sardegna); più di 2,1 milioni (il 37,2%) sono partiti dal Nord Italia e il 15,7% è, invece, originario del Centro Italia.

Le grandi città sono i principali comuni di partenza. A tal riguardo, scorrendone la graduatoria si compie un vero e proprio viaggio per lo Stivale: Roma, Milano, Torino, Napoli, Genova, Palermo, Trieste, Catania, Bologna, Firenze, Venezia, Bari. Significa che la migrazione è strutturalmente connessa al Paese, non ha mai risparmiato nessun angolo dell'Italia. La partita, però, si gioca guardando ai territori più piccoli, dove le partenze diventano perdite inestimabili. E così, continuando la descrizione della graduatoria dei primi venticinque comuni italiani per numero di iscritti all'AIRE, dopo Bari si trova Licata – comune siciliano in provincia di Agrigento – con una popolazione di appena 34.341 residenti e ben 17.301 iscritti all'AIRE e una incidenza pari al 50,4%: la metà della popolazione, quindi, è oggi oltreconfine.

Gli italiani sono presenti in tutti i paesi del mondo. Le comunità più numerose – concentrandosi solamente sulle prime cinque – sono, ad oggi, quella argentina (903.081), la tedesca (813.650), la svizzera (648.320), la brasiliana (527.901) e la francese (457.138)

Il 54,9% degli italiani (quasi 3,2 milioni) sono in Europa. Segue l'America (39,8%, oltre 2,3 milioni), centro meridionale soprattutto (32,2%, più di 1,8 milioni).

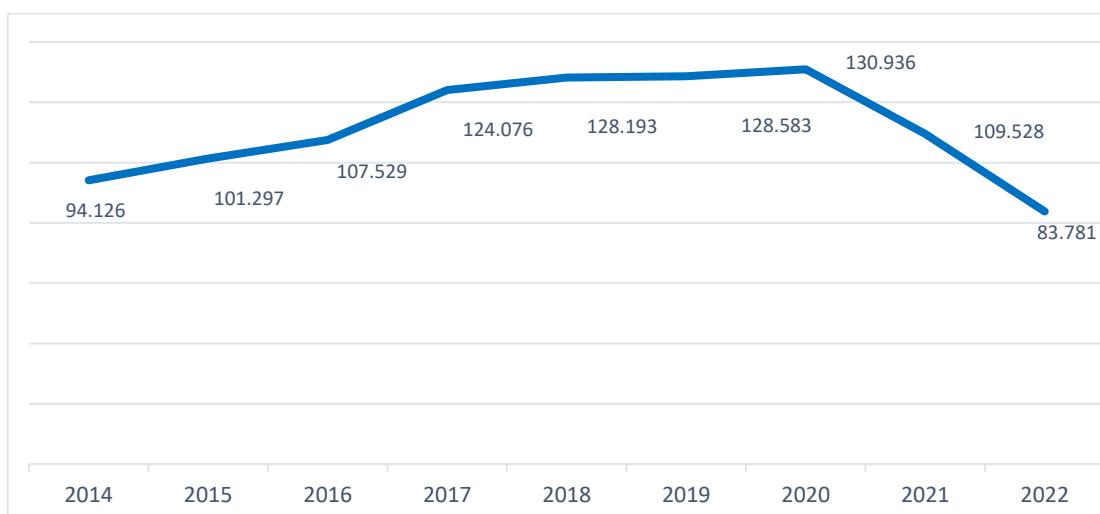
Anche questi elementi sono il risultato di vicende complesse che si sono susseguite nel tempo. Oltre la già richiamata correzione generale del database, bisogna considerare le vicende che hanno interessato i singoli paesi esteri: recessione vs crescita economica, crisi vs stabilità politica e la storia migratoria italiana che ha creato specifici legami con alcune realtà europee ed internazionali.

5. PARTIRE AL TEMPO DELLA PANDEMIA

Da gennaio a dicembre 2021 si sono iscritti all'AIRE 195.466 cittadini italiani, il -12,1% rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente quando erano, in valore assoluto, 222.260.

Le partenze per “espatrio” avvenute lungo il corso del 2021 sono state 83.781, la cifra più bassa rilevata dal 2014, quando erano più di 94 mila. In realtà, il trend di continua crescita si era già fermato l'anno precedente, ma le partenze non sono scese al di sotto delle 109 mila unità. Si è trattato, quindi, di una frenata dolce, diventata però brusca nei dodici mesi successivi.

Figura 2. *Iscritti all'AIRE per solo espatrio. Serie storica. Valori assoluti. Anni 2014-2021*



Fonte: *Migrantes-Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione su dati AIRE.*

Quello che si pensava potesse accadere alla mobilità italiana durante il 2020 è avvenuto, invece, nel corso del 2021: la pandemia, cioè, ha impattato sul numero degli spostamenti dei nostri connazionali, riducendoli drasticamente e trasformando, ancora una volta, le loro caratteristiche.

Rispetto al 2021, si registrano 25.747 iscrizioni in meno: una contrazione, in un anno, del -23,5% che diventa -36,0% dal 2020.

L'identikit che è possibile ricavare dai dati complessivi indica, però, che chi è partito per espatrio da gennaio a dicembre 2021 è prevalentemente maschio (il 54,7% del totale), giovane tra i 18 e i 34 anni (41,6%) o giovane adulto (23,9% tra i 35 e i 49 anni), celibe/nubile (66,8%). I minori scendono al 19,5%. I coniugati si attestano al 28,1%.

Nel generale decremento, i dati che appaiono in modo più evidente riguardano quelli che, da diversi anni, sono i protagonisti indiscutibili della recente mobilità dall'Italia, ovvero i giovani tra i 18 e i 34 anni diminuiti, in valore assoluto, di 12 mila unità circa e, in termini percentuali, del -25,6%: nell'ultimo anno l'emergenza sanitaria e le conseguenze da questa derivate hanno intaccato il cuore delle partenze italiane.

Sin dallo scorso anno si sono notate le *strategie* messe in atto per contenere i rischi della pandemia: anche nell'ultimo anno si registra che a partire sono stati sempre più i giovani e sempre meno gli anziani (-19,6%) e le famiglie. In drastica riduzione anche il numero dei minori, che presentano l'incidenza negativa più alta (-25,9%) rispetto alla media nazionale (-23,5%) e maggiore anche rispetto alla classe dei giovani tra i 18 e i 34 anni.

Il 78,6% di chi ha lasciato l'Italia per espatrio nel corso del 2021 è andato in Europa, il 14,7% in America, più dettagliatamente latina (61,4%), e il restante 6,7% si è diviso tra continente asiatico, Africa e Oceania.

Nonostante la riduzione del numero delle partenze si rilevano ben 183 destinazioni differenti: 48 europee, 47 africane, 44 dell'Asia, 24 dell'America settentrionale e 14 latinoamericane, 6 dell'Oceania.

Le prime 5 mete che hanno accolto prevalentemente gli italiani sono europee: Regno Unito (oltre 19 mila), Germania (quasi 12 mila), Francia (più di 9 mila), Svizzera (oltre 7 mila), Spagna (quasi 5 mila). Seguono due destinazioni americane: al Sud, il Brasile (4.553) e al Nord, gli Stati Uniti (3.156) e poi, ancora, si torna in Europa con il Belgio (2.115) e i Paesi Bassi (1.805).

Tutte le nazioni presentano valori negativi ad esclusione della Spagna, che salita al quinto posto dal sesto dell'anno precedente, è l'unico Stato ad aver accolto nell'ultimo anno un numero superiore – anche solo di 149 unità che significa un'incidenza del +3,2% – di italiani.

Il 53,7% (poco più di 45 mila) di chi ha lasciato l'Italia alla volta dell'estero per espatrio nell'ultimo anno lo ha fatto partendo dal Settentrione d'Italia, il 46,4% (38.757), invece, dal Centro-Sud.

La Lombardia (incidenza del 19,0% sul totale) e il Veneto (11,7%) continuano ad essere, come da ormai diversi anni, le regioni da cui si parte di più. Seguono: la Sicilia (9,3%), l'Emilia-Romagna (8,3%) e la Campania (7,1%). Tuttavia, dei quasi 16 mila lombardi, dei circa 10 mila veneti o dei 7 mila emiliano-romagnoli molti sono, in realtà, i protagonisti di un secondo percorso migratorio che li ha portati dapprima dal Sud al Nord del Paese e poi dal Settentrione all'oltreconfine.

6. CONCLUSIONE. DALLA MIGRAZIONE “MALATA” AL PROCESSO MIGRATORIO PERFETTO

Il quadro descritto in queste pagine dipinge la migliore Italia, quella giovane e formata, che nei suoi anni più fruttuosi lascia il paese accompagnata sempre più della famiglia allargata o dal nucleo familiare recentemente costituito, con figli minori che non cresceranno in Italia, ma vi ritorneranno forse solo in estate per le vacanze. Scuole sempre più vuote, case di riposo sempre più piene. Non è ancora possibile accettare i cambiamenti provocati dalla pandemia globale: sono state intraviste e descritte delle tendenze che solo il tempo potrà trasformare in definitive o modificare ulteriormente. Ciò che è certo è che i veri protagonisti della mobilità al tempo della pandemia sono i giovani (e i giovani adulti). Si tratta di generazioni già tormentate e perse nell'incertezza e rese ancora più fragili dalla pandemia. Quest'ultima rischia di diventare per loro il colpo di grazia oppure, finalmente, l'agognata occasione di cambiare il senso di marcia di una Italia che da troppo tempo involve su se stessa non investendo su politiche dedicate alla formazione e al lavoro, ma

bloccando la *mobilità sociale* e incentivando per giovani e giovani adulti la *mobilità territoriale*, spingendoli lontano dai loro territori e mettendo le loro competenze, le loro capacità e i loro entusiasmi al servizio di altri paesi.

La vera sfida è riportare in Italia una sorta di *ascensore sociale*, permettendo ai giovani di contribuire da protagonisti al progresso e al futuro italiano ed europeo. La vera sfida alla quale siamo chiamati a partecipare è, dunque, quella di guarire un'Italia dalla migrazione malata trasformandola da mobilità territoriale in mobilità sociale.

Dal 2006 ad oggi la presenza degli italiani all'estero è cresciuta dell'86,9%. Oggi gli italiani risultano residenti in ogni luogo del mondo e ogni singolo territorio italiano ha visto in passato, e continua a vedere oggi, gli italiani partire e salutare i confini nazionali.

Uno dei rischi da evitare, però, è la condanna della migrazione che avviene quando la si considera solamente come svilimento e perdita e non nelle sue qualità positive di opportunità di incontro e di arricchimento reciproco con modelli culturali diversi. Una mobilità circolare, come è quella in cui sono inseriti i recenti flussi degli europei, e quindi anche degli italiani, è un movimento diverso maturato a seguito dei processi di globalizzazione del lavoro, delle economie, delle società. A questa circolarità occorre guardare come fine operativo da raggiungere al più presto dotandosi di mezzi idonei al perseguitamento del fine, strumenti non calati dall'alto come le politiche di defiscalizzazione che a poco sono servite fino ad ora, ma costruiti insieme a chi all'estero oggi vive e lavora partecipando comunque alla vita e alle dinamiche territoriali, mettendo in pratica che la «distanza non è assenza, ma essere diversamente presenti» (Licata, 2022: 39; 41-47).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001), *Storia dell'emigrazione italiana – Arrivi*, Donzelli, Roma.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., a cura di, (2001), *Storia dell'emigrazione italiana – Partenze*, Donzelli, Roma.
- Cersosimo D., Donzelli C. (a cura di) (2020), *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma.
- Fondazione Migrantes (2022), *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, a cura di Licata D., Tau Editrice, Todi.
- Fondazione Migrantes (2021), *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, a cura di Licata D., Tau Editrice, Todi.
- Fondazione Migrantes (2020), *Rapporto Italiani nel Mondo 2020*, a cura di Licata D., Tau Editrice, Todi.
- Gabrieli M., Giumelli R., Licata D., Sommario G. (2022), *Scoprirsi Italiani. I viaggi delle radici in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Grassi T., Caffarelli E., Cappussi M., Licata D., Perego G. (2014), *Dizionario encyclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, Ser-ItaliAteneo, Roma.
- IOM (2022), *World Migration Report 2022*:
<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>.
- ISTAT (2022a), *Occupati e disoccupati. Dati provvisori*, «Statistiche Flash», settembre 2022, https://www.istat.it/it/files//2022/09/CS_Occupati-e-disoccupati_LUGLIO_2022.pdf.
- ISTAT (2022b), *Rapporto Annuale 2022. La situazione del Paese*, luglio 2022, in particolare il capitolo 4, https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/Capitolo_4.pdf.

- Licata D. (2022a), “Gli italiani nel mondo. Una comunità sempre più interculturale e transnazionale”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Tau Editrice, Todi, pp. 3-14.
- Licata D. (2022b), “Il Rapporto Italiani nel Mondo 2022. Mobilità italiana: convivere e resistere nell’epoca delle emergenze globali”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Tau Editrice, Todi, pp. XIII-XXV.
- Licata D. (2022c), “La mobilità italiana nell’ultimo anno: drasticamente ridotta, estremamente dinamica”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Tau Editrice, Todi, pp. 15-24.
- Licata D. (2022d), *L’Italia e i figli del vento. Mobilità interna e nuove migrazioni*, Donzelli, Roma.
- Licata D. (2021), “Il Rapporto Italiani nel Mondo 2021. La mobilità italiana ai tempi del Covid-19”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*, Tau Editrice, Todi, pp. XV-XXIX.
- Pagliaro P. (2022), *Cinque domande sull’Italia. I dilemmi di un paese inquieto*, il Mulino, Bologna.
- Ricciardi T. (dir.) (2022), *Storia dell’emigrazione italiana in Europa*, I, *Dalla Rivoluzione Francese a Marcinelle (1789-1956)*, Donzelli, Roma.
- Ricciardi T. (2016), “L’emigrazione e lo spopolamento”, in Fiorentino L. (a cura di), *Idee per lo sviluppo dell’Irpinia*, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 33-70.
- Singer M., Bulled N., Ostrach B., Mendenhall E. (2017), “Syndemics and the biosocial conception of health”, in *The Lancet*, 389, 10072, pp. 941-950:
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30003-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30003-X).

PER UN'ANALISI DELLA VITALITÀ DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO

*Roberto Dolci*¹

1. CHE COSA SI INTENDE CON VITALITÀ DI UNA LINGUA

Con vitalità di una lingua si indica, molto generalmente, la forza e la salute di una lingua in un determinato contesto. Più precisamente, ci si riferisce alla capacità di una lingua di essere trasmessa da una generazione all'altra, di mantenere una sua struttura riconoscibile, di essere parlata da un numero significativo di persone, di essere utilizzata in vari contesti sociali e se viene sostenuta da politiche linguistiche ed educative, dalla cultura e dai media. Come sottolinea Berruto (2016):

Parlare di ‘vitalità di una lingua’ significa concepire la lingua, sia pure metaforicamente, come un organismo vivente, e significa riferirsi al fatto di quanto una lingua sia piena di energia, di forza. Si tratta quindi tipicamente di una metafora biologica (2016: 11).

Gli indicatori quali il numero di parlanti, i domini sociali, mediatici, lavorativi, l'offerta educativa, ecc. non hanno un valore binario, sì/no ma la loro presenza o meno può essere messa su una scala. Possiamo quindi parlare di gradualità della vitalità. Citando ancora Berruto (2016: 1) possiamo dire che:

Vitale in questo senso è anche un aggettivo intrinsecamente graduabile, si può essere estremamente vitali, molto vitali, abbastanza vitali, poco vitali, per niente vitali, eccetera.

Nonostante il dibattito sul pericolo di estinzione di una lingua sia relativamente recente, intorno al concetto di vitalità linguistica si è sviluppato un dibattito scientifico che risale, almeno in Italia, agli studi sul dialetto piemontese del linguista Terracini nei primi decenni del secolo scorso (Grassi *et al.*, 2003). A questo proposito, Berruto parla di vitalità “interna” e vitalità “esterna”. La vitalità interna si riferisce alle forme e strutture linguistiche le cui eventuali varianti vengono accettate da tutta la comunità dei parlanti (Grassi *et al.*, 2003: 129). Mentre con vitalità esterna ci si riferisce «all'uso effettivo, o meglio agli usi, di una certa lingua da parte di una comunità di parlanti». Berruto segnala la precisazione fatta da Sobrero secondo il quale sarebbe quindi più corretto distinguere tra “vitalità linguistica interna” e “vitalità sociolinguistica esterna” (Berruto, 2016: 13).

Il concetto di “vitalità sociolinguistica esterna” si collega quindi anche a quello di *endangerment* di una lingua, cioè al pericolo che possa addirittura estinguersi. Oltre che in campo specialistico, tale concetto si è affermato, dagli anni Novanta in poi, anche tra il pubblico in generale, quando è cresciuta la consapevolezza del valore di una lingua e della

¹ Università per Stranieri di Perugia. Il saggio rappresenta una versione ampliata ed aggiornata di: Dolci, R. (2022), “Italian as an Heritage Language in the United States”, in *Mosaic*, 13, 2, pp. 82-113.

cultura che veicola, che si accompagnano quindi alla ricchezza e al rispetto della diversità biologica e culturale e dell'importanza della sopravvivenza di una singola lingua per tutto il sistema, esattamente come per le specie vegetali ed animali².

Ciò ha portato molti studiosi a proporre scale per misurare il grado di pericolo e conseguentemente il grado di vitalità di una lingua stessa³.

Fishman (1991), ad esempio, ha proposto una *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) suddivisa in 8 gradi in cui il grado 1 rappresenta la massima vitalità di una lingua, quando essa «is used in education, work, mass media, government at the nationwide level». Mentre il grado 8 rappresenta il grado più a rischio per una lingua quando «the only remaining speakers of the language are members of the grandparent generation».

L'UNESCO fin dalla sua nascita ha sempre avuto come obiettivo il mantenimento della diversità culturale e linguistica e dai primi anni Novanta del XX secolo ha avviato una serie di progetti di ricerca specifici con l'obiettivo di salvare gli *endangered languages*. Nel 2003 l'organizzazione incarica un gruppo di studiosi di redigere una scala per misurare il grado di pericolo di estinzione, e quindi anche di vitalità, per una lingua. Il risultato è *The Language Vitality and Endangerment (LVE) index* (UNESCO, 2003; Brezinger, 2007: X). L'indice misura the grade of endangerment passando da *safe*, dove «The language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted» a *critically endangered* dove «The youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently» fino a *extinct*, quando non ci sono più persone in grado di parlarla o capirla. La lingua viene posizionata sulla scala in base all'analisi di vari indicatori, tra i quali il numero di parlanti, la presenza nei media, gli atteggiamenti del governo e delle istituzioni in merito alla lingua stessa, la trasmissione intergenerazionale, i domini di impiego.

Con l'aumentare dell'interesse intorno al tema e con i risultati dell'applicazione di tali schede a sempre più contesti, gli studiosi continuano ad affinare le scale e a proporne di nuove. (Lewis, Simons, 2010) propongono una scala GIDS estesa, chiamata appunto EGIDS (*Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*) in cui si passa a 13 dagli originari 8 livelli della scala di Fishman. Nelle intenzioni dei due autori la scala non indica solo il grado di *endangerment* o vitalità di una lingua, ma contiene anche degli indicatori che permettono di valutarne il livello di rivitalizzazione, come ad esempio se «A second generation of children are acquiring the language from their parents» o se «Adults are rediscovering their language for symbolic and identificational purposes» (Lewis, Simons, 2010: 117)⁴.

La scelta di uno strumento o di un altro non può essere casuale o intercambiabile. Lo Bianco (2014) passa in rassegna alcuni degli strumenti di ricerca e degli approcci che in questi anni sono stati elaborati ed utilizzati. Ne emerge un quadro dal quale si evidenzia che ad ogni *tool* è associato un approccio e conseguentemente una teoria di riferimento. La meta generale del mantenere e favorire lo sviluppo del multilinguismo, è comune a tutte le ricerche, ma l'uso di un *tool* o di un altro dipende dal contesto in cui si vuole usare e soprattutto dall'obiettivo che si vuole raggiungere. Ad esempio, se si vogliono identificare solamente i fattori di *endangerment* o se si vogliono individuare gli elementi sui quali investire per tentare una rivitalizzazione della lingua.

A proposito di quest'ultimo obiettivo Lo Bianco (2014: 59) nota che gli approcci che hanno come obiettivo la rivitalizzazione e il mantenimento si dividono in due grandi aree: ecologica e sociolinguistico-economica. Gli approcci ecologici tendono a considerare la

² Non a caso, infatti, si è contemporaneamente affermato un approccio ecologico allo studio delle lingue e del loro apprendimento (Van Lier, 2006)

³ Per una presentazione e comparazione dei vari strumenti ed approcci si veda Lo Bianco (2014).

⁴ L'uso della scala EGIDS è ora molto diffuso ed è stata adottata anche da *Ethnologue*.

lingua e la cultura come degli organismi viventi e si focalizzano sul danno che l'estinzione di una lingua e una cultura porterebbe a tutto l'ecosistema in termini di diversità culturale linguistica e biologica, e quindi inserendo l'obiettivo di una rivitalizzazione di una lingua e di una cultura all'interno di una rete di rapporti di tipo olistico con gli altri sistemi biologici in cui anche il mantenimento di una lingua e di una cultura favoriscono il riequilibrio tra tutti gli eco-sistemi e quindi la loro sopravvivenza.

Gli approcci sociolinguistico-economici si focalizzano invece su un contesto specifico, quindi circoscritto, lasciando in sottofondo il rapporto con l'ecosistema "globale". Di questo contesto specifico ne analizzano le relazioni della lingua e della cultura con gli aspetti socioeconomici: il prestigio e potere della lingua e della cultura, rispetto alle altre e a quella dominante nei vari domini. In questo senso è fondamentale il valore che viene dato al ruolo delle politiche linguistiche ed educative perseguiti dalle istituzioni per lo sviluppo di competenze plurilingue e pluriculturali. La rivitalizzazione della lingua riveste quindi importanza anche in termini economici e di mercato, politici e diplomatici e, naturalmente, identitari nei diversi domini sociali, comunicativi, educativi, (Lo Bianco, 2014: 59-60).

Il dibattito sulla vitalità di una lingua e sul suo pericolo di estinzione si è chiaramente concentrato su quelle lingue effettivamente usate da un numero limitato di parlanti, che comunque sono la stragrande maggioranza delle lingue parlate nel mondo (Krauss, 2003: 3 *apud* Berruto, 2016: 12). Quelle che Berruto definisce *linguae minores*, in contrapposizione alle *linguae maiores*.

Si possono quindi usare gli strumenti e le scale che sono state presentate per analizzare la vitalità della lingua italiana? In numeri assoluti l'italiano non ha certo lo *status* di lingua minore, essendo lingua ufficiale di uno stato che è una potenza economica e culturale, è parlato da circa 70 milioni di persone come lingua materna, ed è, secondo *Ethnologue*, tra le prime venti lingue parlate al mondo.

Certamente no, se analizziamo la vitalità della lingua italiana in termini assoluti. Ma se la analizziamo in termini della sua presenza e della sua diffusione all'estero, allora gli strumenti di cui abbiamo parlato, e quello che useremo dopo, possono darci la misura della vitalità della lingua italiana nei contesti in cui è considerata lingua minore e/o è studiata come lingua straniera.

2. LA VITALITÀ DELL'ITALIANO NEL MONDO

La presenza, la forza e quindi la vitalità della lingua italiana all'estero dipendono da numerosi fattori, tra cui un ruolo fondamentale è giocato dallo *status* stesso riconosciutole dalle istituzioni che determinano le politiche linguistiche ed educative di una nazione. Per esempio, se tali politiche favoriscono il multilinguismo o se invece spingono per l'assimilazione linguistica e culturale. Se, l'italiano è richiesto nel percorso scolastico come lingua "straniera" obbligatoria, facoltativa o se invece non è nemmeno presente. Se è considerata addirittura tra le lingue ufficiali di un paese. Se il paese è geograficamente vicino all'Italia e c'è uno scambio quasi quotidiano tra le comunità, rafforzato da legami storici ed economici. Oppure, al contrario, se i rapporti storici e politici sono deteriorati o conflittuali. Se è parlato solo in famiglia o ha uno *status* di prestigio anche in altri contesti sociali più ampi. Se la presenza di una comunità di parlanti di origine italiana è particolarmente concentrata in una parte del territorio, o se è sparsa e disunita, ecc.

Infatti, data la storia sociale, politica ed economica dei parlanti la lingua italiana all'estero, dai mercanti del medioevo che aprirono sedi nei porti del mediterraneo fino alle ondate migratorie del secolo scorso e alla mobilità internazionale più recente, che formano

comunità di persone di origine italiana, l’italiano può essere considerata lingua ereditaria in molti contesti.

Ma ogni contesto è un caso a sé. E questa specificità può dipendere da molti fattori: storici, economici, politici, sociali. In alcuni casi quando l’onda migratoria è finita da molto tempo, la comunità di parlanti si è talmente assimilata e l’italiano non è che un ricordo lontano. In questi contesti, se è rimasto un legame, non è certo quello linguistico. Altre comunità, invece continuano a mantenere un legame molto forte con l’Italia che le fa molto attive anche nel cercare di mantenere o favorire la conoscenza della lingua anche nelle seconde o terze generazioni. Ma persino all’interno delle stesse comunità di un singolo contesto esistono situazioni molto differenti, che fanno addirittura dubitare della esistenza stessa di una comunità che condivide interessi od obiettivi, che molte volte dipendono da scelte familiari o addirittura individuali.

Anche dalla prospettiva dello studio dell’italiano come lingua straniera, un’analisi anche superficiale non può fare a meno di considerare la complessità della situazione data dai differenti contesti e dalle differenti motivazioni.

Francesco Bruni con una felice definizione parla dell’italiano come di una lingua senza impero, cioè di una lingua di cultura, legata al suo “glorioso passato” e anche, più recentemente, al suo essere associata, «in un’accezione larga del termine “cultura”, alla canzone, o alla moda o alla gastronomia» (Bruni, 2013: 9). E per definire meglio la complessità della situazione in cui si trova la lingua italiana all’estero, proprio a causa della sua storia, Bruni adotta il giudizio di insieme dato da Baldelli nelle conclusioni della sua indagine svolta negli anni Ottanta. Infatti, Baldelli definisce quello della lingua italiana un “triplice destino”: di grande lingua di cultura, di lingua di un’economia forte e di lingua ereditaria (Bruni, 2013: 10). Ripartizione ripresa anche dall’indagine qualitativa più recente del 2020 (Coccia *et al.*, 2021)⁵.

In questo contributo cercheremo quindi di analizzare la vitalità della lingua italiana all’estero proprio in questi termini appoggiandoci anche sui lavori dei molti studiosi che si sono occupati di tali aspetti analizzando tutti i contesti in cui l’italiano è lingua non-dominante, cioè lingua straniera e è parlato da una comunità più o meno forte. La letteratura su questi aspetti è infatti ormai molto ampia⁶.

Tutti gli studiosi concordano su questo triplice destino della lingua italiana, anche se il tempo passato dalla prima indagine di Baldelli a quelle più recenti ha spostato il peso tra le tre componenti, privilegiandone una sulle altre, e ha fatto emergere un certo pessimismo sui *trend* futuri, se non si interviene con una strategia di politica di promozione linguistica efficace.

Il già citato contributo di Bruni (2013) analizza la fortuna dell’italiano come lingua della cultura e del commercio negli anni passati legata proprio al prestigio della lingua anche, e forse proprio perché senza impero. Turchetta (2005: v) afferma che «l’Italiano è una lingua vitale e gode di un ampio prestigio che le viene spesso riconosciuto anche da chi non la parla come lingua materna o seconda lingua» ma che la sua diffusione nel mondo è principalmente dovuta alla migrazione italiana, seppure linguisticamente e culturalmente

⁵ Vedovelli (2021: 47) infatti parla di triplice ordine di fattori per analizzare “la vitalità, l’attrattività e la visibilità” della lingua italiana: la tradizione culturale intellettuale, l’ereditarietà delle comunità di italiani nel mondo, le dinamiche economiche. Tale impostazione si rifa all’idea di De Mauro di analizzare le lingue come sistemi, più che come solamente costruzioni formali.

⁶ Si può qui ricordare solo il primo contributo propriamente “scientifico” di Ignazio Baldelli del 1987 al recente lavoro a cura di Coccia *et al.* (2021).

disomogenea⁷. Anche se la studiosa afferma, e i dati anche più recenti lo confermano, che ormai la lingua italiana non è più così diffusa tra le comunità di italiani all'estero⁸.

Ma la percezione che l'italiano all'estero sia una lingua vitale è molto diffusa anche tra i non specialisti. E si basa su alcuni dati incontrovertibili. L'italiano, indipendentemente dalle posizioni in classifica, è tra le lingue straniere più studiate al mondo; è una delle più presenti nei paesaggi urbani di tutte le città straniere; tutte le analisi di ricerca sul valore del marchio Italia, le cosiddette *Nation Branding analysis*, pongono l'Italia ai primi posti per turismo e cultura; l'Italia è ai primi posti per la presenza di siti culturali e naturali UNESCO; la presenza del capo della chiesa cattolica, che parla italiano; la forza del cinema e la presenza della musica lirica in tutti i teatri del mondo, ecc... sono tutti dati che confermano che l'italiano è una lingua vitale e prestigiosa.

Ma per tentare di analizzare più scientificamente tale vitalità non possiamo utilizzare solo la percezione, ma è necessario utilizzare strumenti più specifici. Abbiamo già descritto brevemente alcuni strumenti che sono stati sviluppati principalmente per misurare la vitalità delle lingue in pericolo, limitate ad un certo contesto, ma che comunque possono risultare utili anche per analizzare situazioni complesse quali quella della lingua italiana nel mondo. Qui tenteremo di applicare uno di questi strumenti ad alcuni di questi ambienti che riteniamo particolarmente indicativi, anche proprio in base ai dati che emergono.

3. IL MODELLO COD

Il modello che useremo qui per analizzare la vitalità della lingua italiana, come *Heritage Language* negli USA è stato sviluppato da Grin (1990, 2003) e poi successivamente da Grin e Vaillancourt (1998) e Lo Bianco (2008)⁹.

Il modello si differenzia da molti altri perché non è stato pensato per descrivere o misurare lo stato di pericolo in cui si può trovare una lingua, ma piuttosto è stato sviluppato come strumento per individuare una strategia di rivitalizzazione. Proprio per questo motivo molti governi o istituzioni sovranazionali lo hanno adottato per promuovere l'uso di lingue minoritarie o regionali. Infatti, il modello è stato sperimentato ed applicato con la finalità di realizzare campagne di rivitalizzazione del Gallese e del Basco, del Maori, del Gaelico, e ha fornito la cornice dentro la quale è stata preparata dal Consiglio d'Europa la *European Charter for Regional or Minority Languages* (Lo Bianco, 2013). L'applicazione su diversi e numerosi contesti ha fornito molti dati che hanno conseguentemente permesso di affinare il *framework* e di verificarne l'efficacia. Lo rende quindi un modello particolarmente robusto.

La sua diffusione e la conseguente popolarità presso le istituzioni governative che hanno scelto di adottarlo è una testimonianza della sua capacità di essere un modello che si adatta bene sia al lavoro degli esperti linguistici che a quello dei responsabili delle politiche linguistiche ai quali fornisce strumenti operativi concreti e la possibilità di confrontarli fra loro per valutarne l'efficacia. È quindi un modello che «assist communities and governments in responding in a coherent and empirically testable way to the efforts

⁷ Queste disomogeneità vengono ricondotte all'interno di quello che Vedovelli definisce “spazio linguistico-culturale italiano globale” dove si collocano tutte le varietà dell’italiano parlato in Italia da italiani e stranieri e all'estero, da stranieri e discendenti di italiani. (Vedovelli, 2011: 139).

⁸ Turchetta (2005: 14) rileva che a fronte di circa 60 milioni di italiani all'estero, con cittadinanza italiana o meno, gli italofoni sono “solo” circa 4 milioni.

⁹ Per descrivere il *framework* faremo riferimento a Lo Bianco (2013) al quale rimandiamo per gli approfondimenti e la bibliografia di riferimento.

to support endangered languages» (Lo Bianco, 2013: ii). Il modello COD si colloca tra gli approcci sociolinguistico-economici in quanto prende in considerazione quei domini economici, sociali, comunicativi ed educativi in cui la lingua viene usata.

A central idea in the COD model is to distinguish between those conditions that are necessary to foster language use in language revival contexts and those that are sufficient to produce increased language use (Lo Bianco, 2013: ii).

In particolare, il modello rileva che una strategia di intervento efficace per rivitalizzare una lingua deve intervenire sull'ambito educativo, garantendo l'insegnamento della lingua nelle scuole, (*Capacity Development*) ma anche su quello comunicativo, garantendo l'uso spontaneo e reale nei domini economico, sociale e mass mediatico (*Opportunity creation*). Ciò può favorire lo sviluppo di una motivazione quale motore allo studio e all'uso attivo della lingua (*Desire Enhancement*). Queste tre componenti rappresentano le gambe sulle quali si poggia l'intervento di rivitalizzazione e danno nome al modello: *Capacity, Opportunity, Desire* (COD). Per definire questi tre aspetti usiamo le parole dello stesso Lo Bianco (2013: iii-vi)

Capacity in a language refers to the level of proficiency in the language that is developed through formal teaching and informal transmission of the language. [...] In the most general terms, *opportunity creation* involves development of and access to domains in which use of the language is natural, welcome, and expected. [...] *Desire* involves subjective dispositions of learners -- motivation and behavioral activity from them, such as the investment of time, energy, or resources in learning the language, either because proficiency in it brings material rewards or because of a subjective desire to be associated with and active within its community of speakers.

Un aspetto essenziale del modello è che l'intervento deve essere fatto su tutte e tre le componenti, in quanto sono egualmente importanti per garantirne il successo. Spesso, sottolinea Lo Bianco (2014: 60):

When these conditions for success are separated by researchers or applied individually or with disproportionate focus by policy makers or communities, the necessary conditions for language use are absent. However, when copresent and pursued as a mutually reinforcing ensemble of recovery actions, COD forges a sufficient basis for language use and revitalization.

Spesso, infatti, come per le lingue minoritarie, si preferisce investire sull'aspetto educativo ritenendo che questo abbia poi efficacia anche nello stimolare la creazione di opportunità al di fuori della classe e stimoli quindi la motivazione a un uso della lingua spontaneo e autentico nei vari domini, favorendo lo sviluppo della componente motivazionale che a sua volta alimenta lo studio della lingua. Ma per innescare tale circolo virtuoso l'intervento non deve essere concentrato solo su una gamba del tavolo – per mantenere la metafora – ma su tutte e tre, altrimenti il rischio concreto è uno sbilanciamento che renderebbe tutto instabile e quindi inefficace.

Dopo aver applicato il modello a differenti lingue minoritarie o regionali, Lo Bianco decide di proporne l'applicazione a lingue che non lo sono, ma che, in determinate situazioni lo diventano, come ad esempio un contesto come gli USA. Negli Stati Uniti lingue come il francese, lo spagnolo, il tedesco o il russo non possono essere definite come lingue minoritarie, ma proprio a causa della specificità del contesto e delle motivazioni

che le hanno portate ad essere presenti negli USA, rientrano tra le *Heritage Languages*. Lo scopo del progetto di ricerca è quindi quello di usare il framework COD

as a guide for examining the vitality of languages spoken in the United States as “heritage languages which are spoken by individuals who have home, community and intergenerational connections with the languages as well some proficiency in them” (Lo Bianco, 2013: i).

L’obiettivo di Lo Bianco è quindi quello di fornire alle istituzioni incaricate della politica linguistica, educativa e promozionale gli strumenti affinché «students will not only learn the language they are taught but also [will] be inspired to identify with it, and with themselves as future secure and competent users of the language, as bilingual or multilingual Americans» (Lo Bianco, 2013: viii).

4. ANALISI DELL’ITALIANO NEL MONDO CON IL MODELLO COD

Nel resto dell’articolo cercheremo di applicare il modello COD per esaminare la vitalità della lingua italiana in vari contesti e situazioni che per certi aspetti possono essere comparabili alla situazione della lingua italiana negli USA. Dove cioè la lingua italiana è lingua minoritaria e ereditaria. Ma il tentativo è anche quello di allargare il campo di applicazione per comprendere quella parte di pubblico più vasto, senza legami di tipo *filogenetico* con l’Italia, che studia ed apprende la lingua italiana e quali siano le motivazioni che lo spingono a farlo. Siamo consapevoli che questa è solo un’indagine iniziale che necessita di uno studio più approfondito. In particolare, i dati usati nell’analisi sono, in molti casi, secondari. Ciononostante, il quadro che ne emerge fornisce l’opportunità per fare alcune considerazioni di politica linguistica e di strategie di promozione della lingua italiana.

Prima di entrare nello specifico di alcuni contesti, vediamo alcuni dati in generale. Per questa analisi ci baseremo sui dati forniti dal MAECI attraverso i rapporti sulla diffusione dell’italiano pubblicati in occasione degli Stati Generali della lingua italiana.

Il rapporto del 2019 riporta che nell’anno accademico 2017/2018 l’italiano nel mondo era studiato da più di 2 milioni di persone in scuole pubbliche e private, università, corsi offerti da associazioni distribuiti in 119 paesi. Il dato sul numero di paesi in cui l’italiano è insegnato è sicuramente testimonianza di una larga diffusione e quindi di una certa vitalità, anche se, ad uno sguardo più accurato, solamente 30 paesi superano i 10 mila studenti¹⁰.

Purtroppo, i dati del MAECI non forniscono indicazioni sulla *Capacity*, cioè sul grado di competenza in lingua italiana raggiunta dagli studenti. Possiamo però, interpretare alcuni dati che, almeno indirettamente, possono fornire alcune indicazioni in tal senso.

Molto indicativo è il fatto che il 56% degli studenti è iscritto ai corsi di italiano offerti dalle scuole pubbliche. Tali scuole sono concentrate principalmente in Europa e America Latina. Ciò significa che gli studenti stanno seguendo un percorso curriculare che

¹⁰ I dati si riferiscono a numeri assoluti e quindi relativamente poco significativi. Il MAECI non riporta, ad esempio, i dati in percentuale degli studenti che studiano la lingua italiana sul totale degli studenti che studiano le lingue straniere in un dato paese, che potrebbero dare un quadro più definito della vitalità dell’italiano. Inoltre, presso molti studiosi c’è una certa perplessità sull’attendibilità dei dati stessi in generale. Si veda ad esempio Bisanti (2020) per un’analisi della diffusione dello studio della lingua italiana in Germania, dove, secondo la studiosa, la situazione è ben diversa da quella riportata dal MAECI.

normalmente dura da due a tre anni, e dovrebbe quindi garantire loro lo sviluppo di una discreta competenza in lingua italiana¹¹.

In Europa l'offerta di lingua italiana nelle scuole pubbliche è obbligatoria solamente a Malta e nel Canton Ticino, mentre in molti altri paesi è facoltativa soprattutto a livello di Scuola superiore e in alcuni paesi, tra cui Slovenia, Spagna, Austria, Francia, Romania è facoltativamente offerta in tutti e tre i gradi di scuola (Eurydice, 2017). L'indagine *SurveyLang* del 2012 potrebbe fornire un dato interessante per quanto riguarda il livello di competenza raggiunto dagli studenti europei che studiano l'italiano, ma è limitato a Malta. Nelle quattro abilità testate, gli studenti maltesi si collocano in media per circa il 55% tra l'A2 e il B2 della scala CEFR, con una percentuale di circa il 25% a livello B2¹².

Gli altri studenti di lingua italiana nel mondo sono distribuiti tra università, corsi offerti dagli enti gestori, dalla Società Dante Alighieri, dagli Istituti Italiani di Cultura. Mentre una piccola ma significativa percentuale di studenti, circa il 2%, studia in scuole internazionali o in programmi bilingue.

Dal report del MAECI emerge comunque un altro elemento rilevante. Nell'elenco dei primi dodici paesi con il maggior numero di studenti abbiamo, in ordine decrescente: Australia, Germania, Francia, Stati Uniti, Egitto, Argentina, Albania, Austria, Croazia, Tunisia, Brasile e Canada. Come si può notare, sono tutti paesi geograficamente vicini o che hanno una lunga consuetudine di relazioni con l'Italia, come la Tunisia, l'Egitto, la Croazia, l'Albania e l'Austria e paesi in cui oltre ad una storica relazione con l'Italia c'è una forte presenza di una comunità italiana, come la Germania e la Francia e paesi geograficamente più lontani ma nei quali la presenza della comunità italiana è molto forte, come gli Stati Uniti, il Canada, l'Argentina e il Brasile.

Per il gruppo di paesi geograficamente vicini all'Italia un'analisi della vitalità dell'italiano attraverso il modello COD mostrerebbe sicuramente un valore molto alto in termini di opportunità, dato lo storico legame che li unisce, la diffusione dei media, in particolare la possibilità di vedere i programmi televisivi italiani, almeno fino a quando non si è passati al digitale terrestre. E questo aspetto può presumibilmente avere delle ricadute positive anche sulla *capacity*, cioè sulla competenza raggiunta dagli studenti. Inoltre, il forte movimento migratorio di alcuni paesi verso l'Italia, come la Tunisia, l'Albania e l'Egitto, è sicuramente un indice della "desiderabilità" dell'italiano negli studenti di quei paesi. In tutti questi paesi la lingua italiana è offerta come lingua curriculare alle scuole superiori e all'università anche con percorsi specialistici. Questo dato può aggiungere conferma all'ipotesi che questi studenti raggiungano anche un buon livello di competenza linguistica¹³.

Il fattore che accomuna gli altri paesi è la forte e storica presenza di una comunità di persone di origine italiana. È probabile quindi che tale presenza possa aver influenzato e continui a influenzare in qualche modo la vitalità della lingua italiana. In particolare, è certo che la lingua italiana in questi contesti assume il connotato di lingua ereditaria. Lo dimostra, per esempio, il fatto che in questi paesi la quota di studenti frequentanti i corsi offerti dagli Enti Gestori, tradizionalmente e istituzionalmente rivolti alla comunità di origine italiana, sia molto alta o addirittura maggioritaria.

Nei paragrafi successivi cercheremo di verificare tale ipotesi applicando il modello COD ad alcuni di questi contesti, seppure solamente come primo tentativo di analisi, mentre useremo il contesto degli Stati Uniti come studio di caso tentando un'analisi più

¹¹ Chiaramente, questa è un'ipotesi che al momento non ha conferma. Infatti, in molti casi, almeno in Europa, la lingua italiana è offerta come terza o quarta lingua straniera. (Eurydice, 2017).

¹² Certamente il caso di Malta, date le peculiarità del contesto non può essere generalizzato, ma comunque fornisce un primo dato (Surveylang, 2012).

¹³ Per la situazione dell'italiano in Egitto si veda El Beih (2019).

approfondita. Prima però di affrontare l'analisi della vitalità dell'italiano applicando il modello COD dobbiamo definire che cosa si intende con lingua ereditaria e se la particolarità dell'italiano fuori d'Italia possa rientrare nelle categorizzazioni fornite dalla letteratura scientifica.

5. CHE COSA SI INTENDE CON LINGUA EREDITARIA

I termini di *Heritage Language* (HL), *Heritage Language Speaker* (HLS) e *Heritage Language Learner* (HLL) sono ormai diventati di uso comune, ma gli studiosi non hanno ancora trovato una definizione univoca e totalmente condivisa del loro significato. Questo dipende anche dal fatto che «the concept [...] is sensitive to a variety of interpretations within social, political, regional and national contexts. Furthermore, the connotations vary depending on one's disciplinary perspective» (Van Deusen-Scholl, 2003: 212)¹⁴.

Anche la definizione data dalla *The Encyclopedia of Applied Linguistics* testimonia la difficoltà e la complessità di raggiungere un significato condiviso. Secondo l'*Encyclopedia*, il primo uso del termine risale al contesto canadese intendendo essenzialmente una lingua parlata dagli indigeni (*first Nation*) o dagli immigrati (Cummings, 1991 *apud* King, Ennser-Kananen, 2013).

Come definizione più generale l'*Encyclopedia* descrive la lingua ereditaria come «the language used in home or family context» (King, Ennser-Kananen, 2013). Un'altra definizione molto ampia è quella di Kelleher (2010: 1) secondo la quale «the term “heritage” language can be used to describe a certain familiarity, a certain kind of connection between a non-dominant language and a person, a family, or a community»¹⁵.

Riferendosi al contesto statunitense, Fishman parla di «any language of personal relevance other than English» (Fishman, 1999 *apud* Van Deusen-Scholl, 2003: 216). Fishman poi specifica meglio dicendo «[...] we define heritage language as those that (a) are LOTEs (Languages Other Than English) [...] and that (b) have a particular family relevance to the learners [...]» (Fishman, 2001: 81).

Bonfatti Sabbioni (2018: 16) colloca tutte queste definizioni all'interno di una prospettiva socio-politica alla quale affianca una prospettiva linguistica per la quale «the term refers to the internally constructed other language in the mind of bilingual speakers, aurally acquired in naturalistic environment and primarily used by family members within the family context». Interessante anche per lo scopo di questa ricerca, e che si adatta bene ad una certa parte delle persone di origine italiana di terza o quarta generazione, è la definizione data da Cho, Cho and Tse (1997) riportata anche da Van Deusen-Scholl (2003: 221) per i quali una lingua ereditaria è «the language associated with one's cultural background and it may or may not be spoken at home» (ivi: 106). La definizione è interessante perché mette l'accento sull'ereditarietà culturale piuttosto che linguistica.

Ma la varietà di definizioni è data soprattutto dai dubbi e dalle perplessità degli esperti proprio sull'uso del termine *heritage*. Come dicono Baker e Jones (1998: 509) ripresi da Wiley (2001: 29) da Van Deusen-Scholl (2003: 21)¹⁶.

The danger of the term “heritage language” is that, relative to powerful majority languages, it points more to the past and less to the future, to traditions rather than to the contemporary. The danger is that the heritage

¹⁴ Si veda anche Trifonas e Aravossitas (2018) per una introduzione ai termini citati ed un excursus storico della ricerca scientifica su tali tematiche.

¹⁵ La stessa definizione viene ripresa da Berardi – Wilthshire (2009: 38) e da Bonfatti Sabbioni (2018: 16).

¹⁶ Baker e Jones si riferiscono specificamente al Canada, ma la citazione può anche avere valore più generale.

language becomes associated with ancient cultures, past traditions and more “primitives times”. This is also true of the terms “ethnic” (used in the USA) and “ancestral”. These terms may fail to give the impression of a modern, international language that is of value in a technological society.

Il termine potrebbe quindi essere interpretato come negativo, offensivo o controproduttivo (Van Deusen-Scholl, 2003: 216). La studiosa sottolinea inoltre che l'utilizzo di tale termine per certe lingue ed in certi contesti potrebbe sminuire il valore della lingua stessa. Ad esempio, negli USA lingue come lo spagnolo, il cinese, l'arabo, ecc. potrebbero essere interpretate solo come *Heritage Languages*, riducendone l'importanza e il loro valore di lingue di statura internazionale. Si potrebbe quindi verificare che in certi contesti alcune lingue possano essere considerate «less valuable and lower in status than English» (Van Deusen-Scholl, 2001: 217). Oppure possano essere considerate non solamente di minor valore ma addirittura “sconvenienti” per ragioni storiche e politiche, come è successo per il tedesco negli USA durante la Prima guerra mondiale e per l'italiano, il tedesco ed il giapponese durante la seconda guerra mondiale¹⁷. Tutte queste condizioni sfavorevoli hanno stimolato una volontà di assimilazione che talvolta ha portato gli individui e le comunità a voler dimenticare il legame con la lingua di origine. Ma anche termini alternativi possono dare una definizione limitata, non corretta o passibile di pregiudizi. Van Deusen Scholl (2003) sottolinea per esempio che l'uso della locuzione *Language for native speakers* con al quale talvolta si indicano i corsi per *Heritage Students*, può dare luogo a fraintendimenti riguardo l'effettiva competenza linguistica degli studenti. Loro stessi possono essere i primi ad interpretare non uniformemente e non appropriatamente il termine *native speaker*.

La complessità del campo di indagine e la conseguente difficoltà di trovare una definizione condivisa è testimoniata dal fatto che la terminologia varia a seconda dei contesti che vengono analizzati. Ad esempio, in Europa il Council of Europe utilizza definizioni specifiche per *Regional, Minority* o *Migration Language*, ma vengono usati anche *home language* and *Language of Origin*. In Canada si usa anche il termine *Aboriginal or First Nation Languages*; in Australia viene usato anche il termine *Community Language*¹⁸. La letteratura scientifica di ambito italiano, d'altro canto, ha usato comunemente il termine *lingua etnica*, che è «la lingua della comunità di origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati» (Balboni, 1999: 40), mentre Desideri *et al.* (2015: 15) usano invece il termine “italiano come lingua d'origine”.

La riflessione sui significati che veicola il termine *Heritage Language* è affiancata da quella che identifica chi parla la lingua e/o la vuole studiare per le motivazioni di cui abbiamo parlato sopra: l'*Heritage speaker* e l'*Heritage Language Learner*.

Per esempio, Montrul (2008: 2) definisce l'*heritage speaker* da una prospettiva socio-politica come «either the children of immigrants born in the host country or immigrant children who arrived in the host country some time in childhood». Mentre da un punto

¹⁷ Un esempio tipico è quello durante la Prima e la Seconda guerra mondiale. Si veda a proposito Dolci (2018). Purtroppo, esistono molti altri esempi di conflitti combattuti anche con le lingue, anche molto recenti.

¹⁸ Negli USA l'importanza del dibattito sulla scelta di termini non discriminanti è testimoniata anche dall'uso sempre più frequente del termine di *world languages* al posto di quello di *foreign languages*. Inoltre, per molte persone, proprio a causa di legami più o meno forti, una lingua può essere più familiare che *foreign*, anche se si possiede una competenza molto parziale, oppure solamente delle connessioni culturali, comunitarie o familiari (Kelleher, 2010).

di vista linguistico gli *heritage speakers* sono definiti come «heterogeneous subpopulation of multi-linguals» (Scontras *et al.*, 2015: 16)¹⁹.

Tale aspetto ha un valore fondamentale in quanto affronta la tematica dell’educazione linguistica, uno dei punti chiave per qualunque discorso sulla vitalità o la rivitalizzazione di una lingua in un contesto nel quale non ha lo *status* di lingua ufficiale o dominante. E quindi non è una lingua in cui vengono normalmente fatti gli scambi relazionali, le pubblicazioni, le leggi, che è usata dai media, ecc.

Conseguentemente, anche la definizione di *Heritage Language Learner* porta con sé una complessità di significati e di sfumature che testimonia della varietà di contesti e di situazioni. Wiley (2001: 30) afferma che:

the elasticity of the term heritage language learner raises a number of questions related to the politics of identity. For example, who can be considered a legitimate heritage language learner? Should “outsiders” to the heritage language be encouraged to learn it? Which is more important in determining “outsiders” or “insiders” status: language proficiency or ethnicity?”

O, possiamo aggiungere qui, qualche altro aspetto “ereditario” che lega in qualche modo una persona ad una certa lingua e la motivi ad apprenderla. Ad esempio, un legame più culturale, motivazionale, identitario o identificativo più che linguistico in senso stretto. Infatti, così come Wiley usa il termine “elasticity” per *Heritage Learner*, molti altri studiosi usano espressioni quali “heterogeneous group” (Van Deusen-Scholl, 2003: 221), “extremely diverse group” (King, Ennser-Kananen, 2013), ecc.

Secondo Valdes (2001: 39) l’*Heritage Language Student* «is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the Heritage language». In questo senso, tali soggetti possono essere definiti bilingui, intendendo con bilinguismo un concetto dinamico in cui la competenza in entrambe le lingue si colloca su un *continuum* e varia da un bilanciamento perfetto, ad una competenza molto parziale in una delle due (Valdés, 2001: 39-42).

Moltissimi studiosi sottolineano che la competenza linguistica nell’*Heritage Language* non è un fattore determinante per definire l’*Heritage Speaker* e l’*Heritage Language Learner*. Il gruppo eterogeneo di cui parla Van Deusen-Scholl (2001) citato precedentemente comprende «fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed but who may culturally connected to the language» (ivi: 221)²⁰. La studiosa inoltre distingue tra *Heritage Learners* e *Learners with an heritage motivation*. Valdés (2001: 38) sottolinea che «it is the historical and personal connection to the language that is salient and not the actual proficiency of individual speakers». Secondo Kondo Brown (2003: 1) «from the ‘personal’ perspective of an individual learner, whether or not one may view his or her ancestral language as HL seems to depend on the degree of association one establishes between one’s own identity and the ancestral language». Fino ad arrivare a Scalera (2003: 1) che, analizzando il contesto USA, suggerisce che un HL «is someone who has a personal emotional connection to a language other than English. Somewhere in their personal histories there is a link to that language that is important»²¹. Definizione che può essere particolarmente utile per lo scopo di questo contributo.

¹⁹ Entrambe le citazioni sono prese da Bonfatti Sabbioni (2018: 17).

²⁰ Si veda anche Polinsky e Kagan (2007) per una definizione di competenza linguistica dell’*Heritage Speaker* che prende in considerazione anche la distanza dell’*Heritage Learner* dal *Heritage Language* “standard”.

²¹ Citato da Beraldi Wilthshire (2009: 40).

Come sottolinea Berardi Whilshire (2009: 44), quindi, «the motivation of HLL is universally recognized as one of the key elements distinguishing them from other types of language learners». Vedremo più sotto come la motivazione è cruciale anche all'interno del modello COD dove gioca un ruolo fondamentale per la rivitalizzazione di dello studio dell'italiano all'estero.

6. L'ITALIANO COME LINGUA EREDITARIA

Abbiamo visto quanto sia complesso il campo di indagine e come sia dipendente dal contesto nel quale si applicano le definizioni. Lo è ancora di più, se possibile, per una lingua come l'italiano proprio a causa della complessità sociolinguistica della migrazione degli italiani all'estero. Lo spazio linguistico italiano globale, come sottolinea Vedovelli (2011: 129-146) è particolarmente complesso ed articolato. Tullio de Mauro nella sua Storia Linguistica dell'Italia Unita riporta che «Soltanto lo 0,4% [dell'emigrazione italiana] veniva dai ceti più abbienti» (1963: 54). Vedovelli (2011: 51), commentando questo passaggio, sottolinea che:

È in questo residuale 0,4% che principalmente va collocata l'italofonia: appare chiaro come la nostra emigrazione tutto fosse meno che italofona! L'italiano da subito va collocato, entro lo spazio linguistico in contesto migratorio, come una lingua non nativa: appartenente sì allo spazio linguistico di riferimento, ma non posseduta, non appartenente alla competenza della stragrande maggioranza dei migrati.

La definizione dell'italiano quale lingua ereditaria deve quindi tenere in considerazione questa situazione di partenza e come essa ha interagito con i vari contesti nella quale si è trovata e si è evoluta (Turchetta, 2005; 2018). Nei censimenti di paesi con una lunga tradizione migratoria è solito porre domande sulle lingue parlate a casa. Così per esempio, secondo questi dati negli USA nel 2021 circa 500.000 persone dichiarano di parlare italiano in casa (US CENSUS, 2021). In Argentina nel 2010 circa un milione e mezzo di persone dichiara di parlare italiano in casa (INDEC, 2010). In Canada circa 300 mila persone dichiarano di parlare italiano in casa (CENSUS, 2021)²². Mentre in Australia il numero di australiani di origine italiana che dichiara di parlare italiano in casa è di circa duecentomila. (CENSUS, 2021 *apud* wikipedia). Ma alla luce di quanto detto sopra, questo dato è relativamente poco significativo. Infatti, parlare di italiano è sicuramente improprio. Per la maggior parte dei casi sarebbe invece più idoneo parlare di dialetto o di altre forme di italiano “ibrido” (Haller, 1993).

Nei paesi con una presenza storica e significativa di una comunità italiana, il tempo e la storia hanno influenzato radicalmente lo stesso concetto di comunità di individui di origine italiana e conseguentemente il loro rapporto con la lingua italiana. In questa analisi non ci concentreremo quindi tanto sulla definizione di quale lingua italiana, nello spazio linguistico italiano globale, possa intendersi come ereditaria, rimandando alla ampia letteratura di riferimento. Cercheremo invece di capire se la vitalità della lingua italiana in certi contesti sia dovuta proprio alla presenza della comunità di origine italiana e quindi piuttosto che sull'*heritage speaker*, ci focalizzeremo sull'*heritage learner*, cioè sull'ipotesi che l'apprendente di lingua italiana in questi contesti abbia un legame, anche non linguistico, ma sicuramente culturale ed emotivo, oltre che familiare, con la lingua e la cultura italiana.

²² “Census Profile, 2021 Census – Canada”. Statistics Canada. August 17, 2017. Retrieved August 17, 2022. Da wikipedia.

Utilizzando il modello COD, ci chiederemo soprattutto se è l'ereditarietà culturale più che quella linguistica ad essere un fattore che fa in modo che l'italiano sia e continui ad essere una lingua vitale. Cercheremo inoltre di capire se e come tale forma di ereditarietà possa essere valida per impostare una strategia di promozione anche verso gli apprendenti “senza relazione filogenetica” (Di Salvo, 2018: 160).

7. L'ANALISI DI ALCUNI CONTESTI A FORTE PRESENZA ITALIANA USANDO COD

In questo contributo cercheremo di applicare il modello COD all'italiano quale *Heritage Language* in alcuni contesti in cui più significativa è la presenza di una comunità di origine italiana analizzandolo quindi in termini di *Capacity Development, Opportunity Creation and Desire Enhancement*. Anche in questo caso l'intento è quello di fornire agli *stakeholders* un set di strumenti utili a favorire l'uso dell'italiano per scopi autentici e reali nei domini sociali e comunicativi e a motivarne quindi lo studio, attivando un circolo virtuoso che renda l'uso e lo studio della lingua italiana sempre più apprezzato.

Affronteremo in maniera più approfondita il contesto degli Stati Uniti, come studio di caso che, sebbene con le sue specificità, permette comunque alcune considerazioni di carattere più generale che poi cercheremo di verificare anche in altri contesti quali l'Argentina, l'Australia e il Canada. Il lavoro non pretende di essere esaustivo, chiaramente, ma solo essere lo spunto per ulteriori ricerche che possano confermare o meno l'efficacia del modello COD nell'analizzare la vitalità dello studio della lingua italiana nel mondo.

7.1. *L'applicazione del Modello COD allo studio della lingua italiana negli USA*²³.

Secondo US CENSUS nel 2021 circa 16 milioni di persone hanno dichiarato una ascendenza italiana, ma di queste solamente circa 560.000 dichiarano di parlare italiano a casa. L'aspetto interessante è che mentre il dato su chi parla l'italiano a casa è sistematicamente in discesa da molti anni, il numero di persone che dichiarano una ascendenza italiana è più o meno costante, anzi forse in leggera crescita rispetto alle indagini precedenti. Per esempio, se nel 1980 1.618.344 persone dichiaravano di parlare italiano a casa, nel 2019 il numero è sceso a 539.546, il 66,7 per cento in meno, mentre nel 1990 14.664.189 contro i 15.947.138 del 2021 dichiaravano una ascendenza italiana. Come rileva De Fina (2014: 127) molti studiosi contestano il modo con cui il CENSUS ha rilevato il dato. Infatti, non si distingue tra italiano e dialetto, e si chiede se si parla italiano “in casa” e non in generale. A questo proposito, De Fina cita Milione e Gambino (2009) la cui ricerca ipotizza che siano circa 2,8 milioni i parlanti di italiano negli USA. Anche i due ricercatori ammettono, però, che c'è un forte declino, specialmente nei giovani. Ciononostante, l'italiano negli USA rientra in tutte le definizioni che sono state date di *Heritage Language* dalla letteratura scientifica e che abbiamo riassunto brevemente sopra. Come abbiamo appena visto, per circa mezzo milione di persone negli USA l'italiano è una lingua usata in casa o in un contesto familiare. Ma la storia della diaspora italiana negli USA è responsabile del fatto che all'italiano si applicano molte delle sfumature individuate dagli studiosi nel tentativo di classificare una lingua come *Heritage*

²³ Molti studiosi hanno analizzato il contesto USA. Vogliamo citare qui solo a titolo di esempio i lavori di Haller (1973), Carnevale (2009), Milione, Gambino (2009), De Fina, Fellin (2010), De Fina (2014), Machetti (2011), Dolci (2018, 2022) e i riferimenti bibliografici lì citati.

Language. Proprio a causa di questa storia l'etichetta di *Heritage Language* per l'italiano subisce molte variazioni sull'asse diacronico: la definizione che si poteva dare all'italiano negli anni 20 o 30 non può certo essere la stessa di quella che si poteva dare negli anni Novanta del XX secolo, o addirittura ancora più recentemente. Sia per motivi sociali che linguistici in senso stretto. Se l'italiano continua ad essere parlato in casa, anche se sempre meno, al di fuori le occasioni per usarlo sono sempre meno. Le comunità di americani di origine italiana sono ormai quasi ovunque disperse o rimaste solamente con un aspetto spesso "folkloristico". Inoltre, quando esistevano molte comunità di discendenti di origine italiana, l'italiano che veniva parlato al di fuori della famiglia poteva essere molto diverso da quello che veniva parlato in casa, dove invece era quasi sicuramente un dialetto. Ma anche l'italiano parlato fuori casa era molto diverso da quello definibile come standard o che Polonsky e Kagan (2007) definiscono come "baseline language". A questo proposito, Haller (1993) parla di una varietà di italiano lingua franca, sviluppatosi tra gli immigrati proprio per comunicare al di fuori del circolo ristretto formato dai familiari o dai compaesani o corregionali. E anche la possibilità di parlare comunque questa specie di lingua franca è sicuramente molto cambiata nel tempo, a causa del processo di assimilazione che ha portato a diminuire le occasioni di traferire la lingua intergenerazionalmente e quindi a parlarla sempre meno in casa e ad avere sempre meno occasioni di poterla parlare nelle comunità. In questo senso l'uso dell'italiano ha sofferto l'identificazione con qualcosa di primitivo, di arcaico, e talvolta anche di sconveniente di cui hanno parlato alcuni studiosi o addirittura pericoloso come durante la seconda guerra mondiale in cui era diventato "The enemy's language".

Anche la definizione di *Heritage speakers* di italiano è piuttosto "elastica". Sono sicuramente un "heterogeneous Group" (Van Deusen, 2003) e si dividono tra *outsider* e *insider* nei termini usati da Wiley (2001): la loro competenza linguistica varia molto e per l'americano di origine italiana la domanda se ha più importanza la competenza linguistica o l'appartenenza "etnica" non ha certo una risposta univoca. L'affermazione di Polonsky e Kagan (2007) «despite the appearance of great variation among heritage speakers, they fall along a continuum based upon the speakers' distance from the baseline language» può aiutare a descrivere chiaramente la situazione dell'*Heritage Speaker* di italiano negli USA²⁴. È quindi difficile presentare una definizione univoca dell'italiano in USA quale *Heritage Language* e individuare un'unica figura di *Heritage speaker*. Con questa avvertenza in mente, nei prossimi paragrafi cercheremo comunque di applicare il modello COD all'italiano negli USA. I dati demografici che abbiamo visto precedentemente dimostrano che è sicuramente necessaria una sua rivitalizzazione e speriamo quindi che l'applicazione del modello fornisca indicazioni su quali possono essere le strategie da seguire.

7.1.1. *Capacity Development*

La definizione di *Capacity Development* del modello di Brin e Lo Bianco si concentra sul concetto di competenza linguistico-comunicativa²⁵. Una lingua viva se si è in grado di leggerla, scriverla e di comunicare con essa e può essere conseguentemente rivitalizzata se sempre più persone raggiungono un grado di competenza sufficiente per esercitare tali abilità. È quindi chiaro che la competenza linguistico-comunicativa si sviluppa sia attraverso una trasmissione informale, ma soprattutto attraverso un insegnamento

²⁴ Per una analisi approfondita dal punto di vista sociologico e linguistico dell'italiano in USA rimandiamo alla bibliografia indicata precedentemente.

²⁵ Sarebbe quindi forse più appropriato parlare di *Competence Development*, che ci sembra anche più corretto dal punto di vista teorico.

formale, quindi attraverso l'offerta della lingua nelle istituzioni educative: corsi offerti da scuole e college, da associazioni o istituzioni pubbliche o private. Come sottolinea Lo Bianco, capita molto spesso che le istituzioni a cui è demandata la politica linguistico-educativa ritengano che lo sviluppo della capacità (o competenza) sia l'aspetto cruciale, e talvolta l'unico, che permetta di promuovere l'uso di una lingua. E pertanto investono esclusivamente su questo. L'applicazione su vasta scala del modello COD ha invece ampiamente dimostrato che, sebbene necessario, lo sviluppo della competenza linguistico comunicativa nella lingua che si vuole rivitalizzare è necessario ma non sufficiente (Lo Bianco, 2013: iii). Anche per la promozione della lingua italiana negli USA la politica linguistico-educativa si è concentrata fin dall'inizio sull'offerta formale nelle scuole e nei college, ma i risultati non sono totalmente convincenti e il ritorno nell'investimento non sembra aver dato i risultati sperati. O almeno questo è quello che sembrano dire i numeri²⁶.

Ad esempio, nel 2008 solamente il 2 per cento delle scuole elementari e il 4 per cento delle scuole secondarie pubbliche negli USA offriva corsi di lingua italiana (Rhodes, Pufahl, 2009). Mentre ACTFL riportava che a livello K-12 gli studenti di lingua italiana nell'anno scolastico 2007-2008 erano 78.273 in 18 stati (ACFL, 2011). Più recentemente, MLA nel suo report periodico riporta che nel 2016 gli studenti di italiano nei college erano 56.743.

Il Ministero degli Affari Esteri italiano (MAECI) nel libro Bianco del 2017 riporta che gli studenti delle scuole sono circa 36.000, mentre gli studenti universitari sono 69.449. A questi si devono aggiungere gli studenti degli Istituti Italiani di Cultura, di vari centri privati o associazioni di americani di origine italiana e la Società Dante Alighieri, per un totale di 203.928 studenti di italiano negli USA nel 2017²⁷.

Gli ultimi dati che possono aiutare a fotografare la situazione dell'offerta formale di lingua italiana negli USA vengono dagli esami offerti dall' *Advanced Placement Italian Language and Culture Exam* e dal *National Italian Exam* offerto dall'AATI. Il numero di studenti che ogni anno sostengono l'esame AP che ruota intorno a circa 2.500 studenti. Invece, negli ultimi anni il numero di NIE sostenuti dagli studenti è di circa 6.000²⁸.

I numeri, sebbene con le avvertenze spiegate nella nota riguardo la comparabilità ed attendibilità, sembrano dimostrare che un intervento concentrato nell'aumentare l'offerta formativa non sembra essere pienamente efficace. Possiamo però chiederci se almeno sia servito per *Capacity (Competence) Development*, cioè per migliorare la competenza linguistico-comunicativa degli studenti. I dati a disposizione sono molto parziali e non possono fornire una risposta sicura, ma alcune indicazioni sembrano però essere negative anche da questa prospettiva. Uno di questi dati è fornito dai report MLA e riguarda la frequenza di corsi di livello avanzato. Dai rapporti MLA del 2009, 2013 e 2016 risulta evidente come solo uno studente dei corsi di lingua italiana a livello elementare su 10 prosegue poi nei corsi avanzati (MLA, 2019: 30). Le motivazioni per tale situazione possono essere tante e da solo il dato dice poco, ma comunque è l'indice di una certa difficoltà dell'italiano. Oltretutto, la *ratio 1:10* è la più bassa tra le lingue straniere, ad ulteriore dimostrazione della difficoltà a "fidelizzare lo studente". Il secondo dato riguarda i punteggi ottenuti dagli studenti che sostengono l'*AP Italian Language and Culture Exam*. Come noto, l'esame,

²⁶ Per un excursus storico delle politiche linguistico educative sulla promozione della lingua italiana negli USA si può vedere Dolci (2018), De Fina (2014).

²⁷ Uno dei problemi che si riscontrano nell'analisi della diffusione dell'insegnamento della lingua italiana negli USA a livello K-12 è purtroppo la mancanza di dati attendibili o recenti. Come si vede, infatti, i dati risalgono al 2008. La survey più recente fatta da varie istituzioni tra cui ACTFL, CAL, MLA e ACIE, risale al 2017, ma inspiegabilmente l'italiano non è stato considerato. Tale mancanza di dati attendibili e recenti impedisce la possibilità di monitorare efficacemente lo *status* della lingua italiana negli USA nelle scuole e di realizzare di conseguenza interventi efficaci.

²⁸ Si veda Dolci (2020) per una discussione sui dati del *AP Italian Language and Culture Exam*.

e il relativo corso che lo precede, è a livello di *college* ed è sostenuto dagli studenti della *High School* che vogliono ottenere dei crediti per il *college*. Quindi è molto probabile che siano gli studenti migliori ad iscriversi al corso e a sostenere l'esame. Il punteggio dell'esame viene dato su una scala che va da 1 a 5 con 3 il punteggio soglia per ottenere crediti. In media circa il 70 per cento degli studenti supera l'esame. Ma solo meno del 20 per cento, ottiene il voto massimo di 5. Anche questi dati quindi, pur parziali e molto circoscritti, sembrano dimostrare che investire principalmente sull'offerta formativa non dà garanzie né di aumento di persone che usano l'italiano né di aumento della *Capacity (Competence) Development* in italiano.

Abbiamo descritto molto velocemente l'offerta formativa della lingua italiana negli USA senza limitare la descrizione all'italiano come *Heritage Language*. Perché una lingua sia *Heritage Language* deve esserci un *Heritage Language Learner*, secondo le definizioni che abbiamo presentato precedentemente. È quindi necessario individuare il profilo dello studente di italiano negli USA e capire se rientra in quello *dell'Heritage Language Learner*. Nel 2010 il John D. Calandra Italian American Institute lancia una *survey* presso gli studenti delle High Schools per tentare di indentificare chi è lo studente di italiano. Le domande sono finalizzate a capire quali sono le motivazioni nella scelta della lingua, se viene usata e dove, e l'etnia dello studente. Al questionario rispondono più di seimila studenti. Circa il 10 per cento dell'intera popolazione studentesca, secondo il sondaggio ACTFL del 2008. Il campione è quindi sicuramente rappresentativo. Alcuni dati della *survey* vengono analizzati in Dolci (2017). Essi dicono che circa il 60 per cento degli studenti del campione dichiara di essere di origine italiana, che l'italiano è parlato in casa "sometimes" and "rarely" dal 30 per cento delle famiglie, mentre per il 3,3 per cento del campione l'italiano è la lingua comunemente usata in famiglia. Inoltre, il 15 per cento dei genitori e circa il 37 per cento dei nonni parla italiano. Chi si dichiara *Italian American* usa l'italiano fuori della classe non solo in casa, ma anche con gli amici, e *online*. Dimostrando quindi che una comunità reale, ma anche virtuale, legata all'italiano come *Heritage Language* continua ad esistere. Un altro dato interessante è la distribuzione geografica delle scuole in cui vengono offerti corsi a livello K-12. Come prevedibile la densità è maggiore negli stati in cui più alta è la presenza di americani di origine italiana²⁹.

Questi dati sono confermati anche dal campione degli studenti che si iscrivono all'*AP Italian Language and Culture Program* e sostengono l'esame. Circa i 2/3 dei corsi e degli esami, quindi degli studenti, si concentra negli stati di New York e New Jersey, storicamente quelli con la presenza più massiccia di Americani di origine italiana, il resto, si distribuisce, anche se in maniera non omogenea negli stati in cui c'è comunque una presenza di persone che dichiarano *italian ancestry*. Un ultimo dato che conferma questa situazione è che circa un terzo in media degli studenti AP Italian dichiara di «regularly speak or hear Italian» (Dolci, 2021).

Possiamo quindi concludere che esiste ed è ancora ben presente un *Heritage Italian Language Learner* e che, anzi, in molti contesti l'insegnamento dell'italiano è attivato e vive grazie a loro e alle loro famiglie che lo promuovono nelle scuole dei luoghi nei quali vivono³⁰. È interessante notare come tale interesse in questi contesti e si espanda e coinvolga anche altre etnie. A dimostrazione del lavoro di promozione, diretta o indiretta, fatta dagli *Heritage Italian Language Learners* e dalle loro famiglie³¹.

²⁹ Una anagrafe delle scuole in cui si insegna italiano è disponibile al sito www.usspeaksitalian.org.

³⁰ Anche se si potrebbe sicuramente fare di più. Può essere significativo ricordare che il numero di studenti di italiano nel 2008 a livello k-18 era circa il 10 per cento di coloro che dichiaravano di parlare italiano in casa e lo 0,5 per cento di chi dichiarava una *italian ancestry*.

³¹ L'analisi fatta qui prende in considerazione l'*Heritage language Learner* e non l'*Heritage Language Speaker*. Comprensibilmente, la realtà è molto complessa e i profili di queste due identità sono molto diversi tra loro

7.1.2. Opportunity Creation

Lo studio della lingua italiana negli USA, come in ogni altro contesto, d'altronde, per essere veramente efficace deve essere accompagnato dalla possibilità di usare la lingua appresa al di fuori della classe, in contesti autentici e reali, per scopi ed attività riconosciute come importanti e motivanti nella vita delle persone. Senza un uso frequente la competenza linguistica faticosamente raggiunta in classe si perde facilmente, e senza reali possibilità di uso della lingua diminuisce la motivazione stessa a usarla. Non è certo possibile pensare di offrire opportunità di usare la lingua per tutte le più comuni attività sociali, come accade se si vive nel paese in cui la lingua è dominante, ma è comunque necessario approfittare di tutte le opportunità che esistono e di aumentare, per quanto possibile, le occasioni di uso della lingua anche in un contesto in cui essa non è dominante. In molti paesi tali occasioni sono molto limitate, data la predominanza di una lingua “ufficiale” e sono comunque molto legate a luoghi molto specifici, in cui una o più lingue hanno lo stesso *status*, altrimenti le occasioni di poter usare la lingua rimangono circoscritte alla famiglia o a microcomunità che si raccolgono, di solito, soprattutto nelle città.

Anche le opportunità di parlare l’italiano negli USA si sono radicalmente modificate nel corso degli anni. Se nei primi decenni del secolo scorso le *Little Italies* permettevano di vivere tranquillamente quasi senza conoscere l’inglese, esistevano numerosi periodici e quotidiani in lingua italiana e radio che parlavano in italiano, con il passare del tempo tali opportunità si sono drasticamente ridotte o sono addirittura scomparse, rendendo molto difficile l’uso della lingua italiana “into the wild” (Polinsky, Kagan, 2007)³². Lo Bianco (2013: v) sottolinea anche come sia molto difficile ricreare tali opportunità per rivitalizzare l’uso della lingua senza creare situazioni “artificiali”. È vero, però, che se molte opportunità si sono ridotte, ne sono emerse di nuove, come ad esempio l’uso di Internet e dei *social* e delle piattaforme video. Nell’indagine del 2010 gli studenti di italiano avevano riferito dell’uso dell’italiano nei *social*, in comunità che, sebbene virtuali, rappresentano una realtà quotidiana per quasi tutti i giovani, dove si svolgono compiti comunicativi “autentici” e “reali”. Numerosi sono i siti Internet, le pagine Facebook, ecc. in cui la lingua usata è prevalentemente l’italiano. Dove, inoltre, si incontrano persone di tutto il mondo, *Heritage Speakers*, *heritage learners* e altre tipologie di apprendenti, persone che vivono in Italia, che siano parlanti nativi o meno.... Sempre più insegnanti e studenti creano gruppi social in cui continuano ad interagire in italiano su attività non “scolastiche”. La rete offre inoltre infinite possibilità di ascoltare musica, leggere giornali, guardare video in lingua originale, ecc. Le piattaforme video offrono l’opportunità di vedere film e serie italiane con o senza sottotitoli, i siti delle TV, come RaiPlay o Mediaset, permettono di accedere ai programmi e agli archivi delle TV italiane da tutto il mondo.

Altre occasioni nascono all’interno dei programmi bilingue. Lo Bianco (2013: v) sottolinea come l’offerta di tali programmi possa rappresentare una opportunità per un uso autentico, sia in classe, ad esempio nell’apprendimento di altre materie, sia nella scuola, nelle interazioni con altri studenti di altre classi e con gli insegnanti, che nelle attività extracurricolari organizzate dalla scuola stessa. Anche negli Stati Uniti, nelle città più importanti, si sta assistendo ad una crescita dell’offerta di programmi bilingue che possono offrire maggiori opportunità di uso della lingua. Da questo breve *excursus* è evidente quindi che un qualsiasi intervento di rivitalizzazione dell’italiano negli USA non può prescindere da uno studio accurato delle opportunità esistenti per il suo uso, per poi sviluppare strategie di intervento, in coordinamento con l’offerta formativa, che creino

e al loro interno. Per approfondire esiste una bibliografia molto ampia sull’argomento. Si veda ad esempio Milione e Gambino (2009) e Serra (2017) e i riferimenti bibliografici lì riportati.

³² La Gumina *et al.* (2000).

nuove opportunità. È nostra opinione che tali strategie debbano comunque coinvolgere tutti i soggetti interessati, dagli insegnanti alle famiglie e soprattutto agli studenti stessi. Infatti, può capitare che un intervento dall'alto, come ad esempio la realizzazione di un sito inteso come spazio di incontro – costosa in termini economici, organizzativi, e gestionali – risulti molto più artificiale, non reale, e di conseguenza poco efficace, di una semplice chat creata e gestita “per gioco” ma con passione, da un gruppo di studenti e dal loro insegnante.

7.1.3. *Desire Enhancement*

Per l'*Heritage Learner* in USA, queste sono sicuramente motivazioni importanti, come emerge dall'analisi su questo aspetto tratta dai dati della l'indagine del 2010 (Dolci, 2017). Tra le motivazioni più selezionate dagli studenti per motivare la loro scelta di studiare l'italiano tre sono in particolare legate al fattore *heritage*: la possibilità di poter parlare italiano con i parenti, l'identificazione con “italian american”, quindi una espressione di “orgoglio etnico”, e la volontà di viaggiare in Italia per riconnettersi con le proprie radici. Sebbene sia sicuramente molto difficile pianificare strategie di intervento per vitalizzare la motivazione, è proprio la condivisione delle ragioni culturali che può offrire una chiave da usare per la promozione della lingua. Alcuni dati dimostrano infatti che in USA l'italiano è una lingua fortemente desiderata. In una indagine ACTFL del 2008 agli studenti di lingua delle *High Schools* venne posta la seguente domanda: «If you had any option available to you, which of the following language would you be most interested in studying?» Il 38 per cento degli studenti scelse l'italiano, ponendolo al secondo posto dopo il francese (ACTFL, 2008)³³.

Un altro dato che mostra la preferenza per l'italiano, o meglio per l'Italia, è quello degli studenti di college ed università che trascorrono un periodo di studi di almeno due settimane nel “Belpaese”. I dati rilasciati annualmente da *Open Doors* mostrano che l'Italia da molti anni è costantemente al secondo posto come meta scelta, vicinissima al UK. Praticamente la prima destinazione tra i paesi di lingua non inglese³⁴.

7.2. *L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Argentina*

Come sottolineano molti studiosi, sebbene i discendenti di origine italiana siano una componente importante della società argentina -circa la metà degli argentini è infatti di origine italiana- solo circa 1.500.000 dichiarano di parlare italiano³⁵. I dati del MAECI 2019 ai quali abbiamo già fatto riferimento, riportano che in Argentina ci sono circa 82.000 studenti di italiano, di cui la metà frequentano i corsi degli Enti Gestori e circa 15.000 i corsi offerti da scuole pubbliche³⁶, circa 21.000 sono iscritti ai corsi offerti dalla Società Dante Alighieri e un numero significativo di circa 5.000 studenti frequenta le scuole italiane, paritarie o internazionali. Dal punto di vista della competenza, è probabile

³³ Purtroppo, anche questo dato è poco attendibile, in quanto ormai datato. Come abbiamo più volte affermato, una fotografia nitida della situazione è fondamentale per proporre eventuali nuovi strumenti o individuare nuove strategie di rivitalizzazione.

³⁴ <https://opendoorsdata.org/annual-release/u-s-study-abroad/#fast-facts>.

³⁵ Bagna (2011) e riferimenti lì citati.

³⁶ Bagna (2011) rileva che il punto di svolta è stato il 1988 quando una legge ha reintrodotto lo studio dell'italiano per tutto il percorso della scuola secondaria.

che, data la tipologia di corsi che seguono e la prossimità delle lingue italiana e spagnola, molti la raggiungano ad un buon livello³⁷.

Per quanto riguarda le opportunità di poter entrare a contatto con la lingua al di fuori del contesto scolastico, a parte l'indicazione di quanti parlano italiano in casa che, come abbiamo rilevato non può essere considerato un dato significativo, in Argentina è storicamente esistita una stampa italiana. Sergi (2013) rileva che nel periodo 1856-1982 ben 113 testate pubblicavano in lingua italiana, mentre Bertagna (2009: 88) evidenzia come nel 2004 ne fossero rimaste solo 43, molte con tirature di poche centinaia di copie. Bertagna sottolinea comunque che molte testate si sono trasferite on line e che l'avvento di Internet, in Argentina come nel resto del mondo, ha reso possibile l'accesso alle testate giornalistiche italiane prima impossibile³⁸. Sono inoltre molto attive le associazioni e i circoli di italiano, come d'altronde testimonia l'attivo impegno degli Enti Gestori nella diffusione della lingua italiana.

Per quanto riguarda il fattore *Desire*, sebbene l'insegnamento della lingua italiana rimanga marginale, ci sono segnali di una sempre maggiore volontà di apprendere la lingua italiana soprattutto a causa delle difficoltà economiche argentine che hanno dato vita a quella che viene definita emigrazione di ritorno, sia per i legami economici tra Italia ed Argentina, anche di lungo periodo. Bagna (2011: 327) a questo proposito sottolinea come i dati spingano «a pensare ad un costante ampliamento dell'insegnamento della lingua italiana in virtù della sua spendibilità in ambito lavorativo».

7.3. *L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Australia*

La situazione della lingua italiana in Australia sembra essere particolarmente felice³⁹. Secondo i dati MAECI l'Australia è il primo paese al mondo per numero di studenti di lingua italiana nel 2017. Più di 280.000 studenti frequentano i corsi offerti dalle scuole pubbliche, circa 50.000 i corsi degli enti gestori e il resto si divide tra studenti universitari, studenti della Società Dante Alighieri e degli Istituti Italiani di Cultura, per un totale di circa 340.000 studenti⁴⁰. Di questo successo ne sono stupiti, oltre che il MAECI, anche altri studiosi come ad esempio Hajeck *et al.* (2022) che rilevano come il rapporto tra australiani di origine italiana e studenti di lingua italiana sia molto più alto che in qualunque altro paese. I tre studiosi non credono però che il motivo di tale successo sia da attribuire solamente alla comunità di origine italiana, nonostante questa abbia avuto un ruolo determinante, quanto ad una serie di fattori. Tra questi, l'efficacia delle politiche linguistiche adottate per promuovere lo studio delle lingue straniere nelle scuole e quello che loro definiscono come «the more general societal acceptance of and value assigned to Italian language and culture» (ivi: 476).

La ragione di tale successo viene fatta risalire agli anni settanta quando gli australiani di origine italiana rappresentavano il gruppo etnico più consistente dopo quello di origini britanniche. Grazie all'efficace politica promozionale e di sostegno anche finanziario dei

³⁷ Anche se proprio questa prossimità linguistica può essere un fattore di assimilazione verso la lingua spagnola o verso la creazione di una lingua "ibrida" (Bagna, 2011).

³⁸ Bertagna sottolinea anche che la legge per il voto degli italiani all'estero ha fatto nascere, anche con fondi provenienti dall'Italia, testate in lingua italiana espressione di diverse forme politiche. Questo è comunque un fenomeno comune attui i paesi in cui è presente una forte comunità di discendenti di italiani.

³⁹ Come per le altre realtà, aneh la situazione australiana è stata oggetto di molti studi. Si veda a questo proposito Gallina (2011) e la bibliografia li citata.

⁴⁰ Il MAECI fa notare che questa è una cifra prudentiale. Di fatto, ad una prima rilevazione i numeri avevano raggiunto la cifra di 400.000 studenti che il MAECI ha ritenuto probabilmente non corretta, riservandosi di verificarla nel futuro. Ciò, chiaramente, solleva più di un dubbio sulla attendibilità dei risultati.

comitati di italiani l'insegnamento dell'italiano si è diffuso nelle scuole, soprattutto primarie, con corsi all'inizio riservati ai loro discendenti, quelli che gli studiosi definiscono "insertion classes", e che, poco a poco, si è allargato anche a tutti gli altri studenti. Tale offerta è andata incontro anche alla politica educativa del Governo australiano finalizzata ad incrementare l'insegnamento delle lingue straniere. Quello che è importante sottolineare è che proprio grazie alla felice congiunzione di queste politiche promozionali e grazie all'immagine positiva della lingua e della cultura italiana negli australiani, la lingua italiana continua ad avere una distribuzione capillare, nonostante la "concorrenza" di altre lingue straniere, come quelle asiatiche, diventate nel tempo altamente strategiche per la politica linguistica del governo australiano. L'effetto concomitante di tali fattori era stato riconosciuto anche da Gallina (2011) che sottolinea come anche i mass-media italo-australiani abbiano svolto, e continuino a svolgere, un ruolo decisivo. Per quanto riguarda il "desiderio" di italiano, Gallina sottolinea come anche il paesaggio urbano australiano sia costellato di lingua italiana. Gallina (2011: 467-468) scrive che «Oggigiorno la capacità attrattiva della lingua e della cultura italiana è ancora molto elevata ed è estesa dalla gastronomia ad altri aspetti, come la moda ed il design anche in contesto australiano, con ampi riflessi nella comunicazione sociale tramite insegne, pubblicità, menù, ecc.».

7.4. *L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Canada*

Secondo i dati del CENSUS canadese in Canada circa 400.000 persone dichiarano di essere di madrelingua italiana. Secondo i dati MAECI in Canada ci sono circa 37.000 studenti di lingua italiana, di cui i due terzi, circa 23.000 frequentano i corsi degli enti gestori. Sembra quindi anche in questo caso, come per gli stati Uniti lo studente italiano sia in gran parte un *heritage learner*.

Anche in Canada la vitalità della lingua italiana è stata oggetto di ricerca di numerosi studiosi che nel corso degli anni l'hanno analizzata in tutti i suoi aspetti. Uno degli studi più recenti e fondamentali è quello condotto da Vedovelli e Turchetta (2018). Vedovelli (2018: 22) riconosce al Canada e all'Ontario in particolare un ruolo di:

luogo di riferimento per l'emigrazione italiana e per l'Italia in generale proprio per la profonda consonanza che sembra costruire la trama delle rispettive identità: il multiculturalismo e il multilinguismo storici italiani hanno una controparte nella condizione multiculturale e multilingue di Toronto.

L'italiano in Canada, come sottolinea Turchetta, è solo una delle tante lingue che compongono il patrimonio linguistico canadese, e si muove in uno spazio linguistico che è delimitato dall'incrocio tra i contesti pubblici e privati e l'uso dell'italiano, dei dialetti, delle lingue regionali da un lato e dell'inglese e delle altre lingue dall'altro. (Turchetta, 2018: 88). È interessante notare come l'analisi di Turchetta individua nella motivazione allo studio dell'italiano in Canada non solo e non tanto un «elemento centrale della propria identità» (ivi: 100), quanto anche una manifestazione di italofilia, cioè un interesse verso ciò che la lingua italiana culturalmente rappresenta.

Dallo studio emerge che gli immigrati e canadesi di origine italiana usano l'italiano in casa, per leggere la stampa italo-canadese che, sebbene molto ridotta rispetto ad un passato anche recente, è ancora vitale, e per guardare la TV. La loro competenza linguistica è di buon livello, anche se chiaramente peggiore di quella in inglese (ivi: 158). Interessante è l'indagine riguardante le motivazioni per lo studio dell'italiano da parte di chi non ha nessun legame "filogenetico" con l'Italia. Il campione dell'indagine si limita agli studenti

dell’Istituto Italiano di Cultura, e ne emerge che coloro che studiano italiano, di molte provenienze culturali diverse e con una buona formazione di base, dichiarano di usare l’italiano in casa e con gli amici, dimostrando così, come dice di Salvo (2018: 163), che «l’esistenza di una comunità migrata può costituire un fattore capace di diffondere l’italiano». Tra le motivazioni, il 40% del campione cita l’interesse personale, mentre solo l’11% motivi lavorativi o di carriera⁴¹.

Come dicevamo, la stampa italo-canadese è ancora molto attiva, anche se molto meno che in passato. Ma, come rilevano Turchetta e di Salvo (2018: 210), l’italiano, almeno in Ontario, «è usato in diversi tipi di mass-media, dalla carta stampata alla radio, dalla televisione al cinema». Tuttavia, concludono le ricercatrici, «si deve rilevare la loro distribuzione limitata», sia per le difficoltà oggettive di distribuzione di un prodotto presso un sempre più limitato numero di fruitori, sia per il cambiamento dovuto all’avvento di Internet. Da questa breve analisi, sembra che la vitalità della lingua italiana in Canada sia ancora legata a fattori ereditari, come mostra il numero di studenti nei corsi offerti dagli Enti gestori, che l’italiano goda comunque di un’immagine positiva, dovuta anche e proprio alla presenza di una forte comunità di origini italiane che comunque non sembra riconoscere nella lingua un simbolo di affermazione identitaria, quanto piuttosto di una più vasta identità culturale.

8. VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE DI *HERITAGE LEARNER* DELLA LINGUA ITALIANA

Alla fine di questa breve ed incompleta panoramica sulla vitalità della lingua italiana in alcuni contesti particolarmente significativi applicando il modello COD, seppur con dati parziali a disposizione, possiamo trarre alcune conclusioni.

La vitalità della lingua italiana dipende ancora in larga parte dalla presenza di una comunità di origine italiana le cui motivazioni variano molto a seconda del contesto. Comune a tutti c’è comunque un legame affettivo ed emotivo con l’Italia più o meno forte, al quale si possono aggiungere motivazioni più strumentali, legate al lavoro e al miglioramento delle proprie condizioni di vita, come in Argentina. Il ruolo di “quinta colonna” della comunità italiana nella promozione e diffusione dell’insegnamento della lingua e della cultura italiana è sottolineato da tutti gli studiosi, in Canada, dove gli intervistati da Di Salvo (2018) lo dichiarano esplicitamente, negli USA, con i dati dell’esame AP concentrati proprio dove la comunità di origine italiana è più forte (Dolci, 2023), e soprattutto in Australia, dove l’impegno della comunità e delle istituzioni italiane ha dimostrato che una strategia di promozione accurata, capillare e lungimirante può portare a risultati importanti e, speriamo, duraturi. Forse quello australiano non può rappresentare un modello da imitare, data la specificità del contesto e, soprattutto, la durata nel tempo dell’intervento, che è iniziato in un momento storico ormai passato. Rappresenta comunque un esempio da cui trarre ispirazione e suggerimenti.

La figura dell’*heritage learner*, quindi, e della rete familiare a cui appartiene, è quindi essenziale. Ma per tale *Heritage Language Learner* il desiderio di apprendere la lingua è legato a ragioni soprattutto emotive. La ricerca di una propria identità e delle proprie radici, le ragioni affettive ed emotive di relazionarsi con i nonni, o con i parenti, sono motivazioni tipiche dell’*Heritage Language Learner*. Tali motivazioni possono essere le più forti, ma anche le più instabili.

⁴¹ In linea quindi con tutte le indagini sulla motivazione allo studio dell’italiano, da Baldelli (1986) a Coccia e Vedovelli (2022)

I dati sembrano dimostrare che oltre a queste motivazioni ci sia la volontà di apprendere la lingua anche per avvicinarsi alla sua cultura e all’immagine che essa proietta sull’Italia e questo li accomuna agli altri apprendenti senza legami familiari con l’Italia. La lingua diventa quindi il mezzo per entrare a far parte di quella comunità immaginata (Pavlenko, Norton, 2007) formata da quelle persone che si sentono italiane perché condividono alcuni valori, stili di vita ed emozioni. L’insieme di questi valori può essere definito con il termine di *italianità* o, ancora meglio, di *italicità* (Bassetti, 2017)⁴². Gli italofili, gli italofoni, i discendenti di italiani all’estero, prendono, nella “visione” di Bassetti (2015: 10), il nome di italici che «hanno cittadinanze diverse, vivono in paesi e città distanti tra loro, culturalmente e geograficamente. Ma sentono in modo simile». Turchetta (2018: 100) usa il termine di *italofilia*, descrivendo gli italofili come coloro che «fanno riferimento all’Italia come ad un luogo che esprime senso del bello, piacere dell’intelletto e del gusto, sapienza negli stili di vita, attrattività nella funzionalità dell’ingegno industriale e tanto altro [...].» E rilevando come questo gruppo sia sicuramente superiore agli studenti di lingua italiana nel mondo, ne sottolinea il potenziale in termini di futuri apprendenti. Ribandendo quindi la necessità quindi di una politica di promozione della lingua e della cultura italiana mirata proprio a questo.

L’italicità è quindi la comunità immaginata di cui tutti fanno o aspirano a farne parte. Bassetti (2015: 11) la definisce come «un comune sentire, un modo di stare al mondo, di dare senso al mondo che può trasformarsi, per gli italici, nell’occasione di svolgere un ruolo nuovo, quello di grandi protagonisti della storia globale».

Le analisi fatte dagli istituti di Nation Branding mostrano chiaramente che l’Italia è sempre tra i primi posti sugli aspetti culturali, turismo, paesaggio e stile di vita in primo luogo (Dolci, 2016). Molti studi hanno evidenziato come il paesaggio urbano di tutte le città nel mondo sia costellato di una forte presenza della lingua italiana (Barni, Bagna, 2010; Barni, Vedovelli, 2012). Ciò dimostra che l’immagine della cultura italiana nel mondo non ha certo bisogno di rivitalizzazione, e che questa può diventare la chiave motivazionale (*Desire Enhancement*) attraverso la quale rivitalizzare la lingua, accomunando per esempio ad una migliore conoscenza di essa (*Capacity or Competence Enhancement*) anche un maggiore apprezzamento della cultura; aumentando l’offerta di opportunità (*Opportunity Creation*) non solo linguistiche ma anche e soprattutto culturali; alimentando quindi il desiderio di appartenere a questa comunità immaginata. Il ruolo dell’*Heritage Language Learner* diventa quindi non solo quello di utilizzatore, ma anche quello di promotore “dal basso”, particolarmente credibile ed in sintonia con gli altri studenti “outsider”. Per identificare ed includere questi ultimi, potremmo coniare la definizione di *Heritage Culture Learner* e conseguentemente parlare di *Heritage Language and Culture*, adottando ed adattando la definizione “allargata” di Van Deusen-Scholl (2003: 221) dell’*heritage learner* come «[speaker] who may culturally connected to the language»⁴³.

9. CONCLUSIONI

Questo era un primo tentativo di applicare il modello COD all’italiano in vari contesti accomunati da una forte e storica presenza di una comunità di persone di origine italiana. In particolare, è stato usato come studio di caso il contesto statunitense per poi applicare,

⁴² Questi valori debbono essere usati con attenzione. Infatti, nel passato sono stati talvolta sfruttati a fini politici. Ricordiamo ad esempio il mito dell’italianità suscitato dal regime fascista. Per questo preferiamo usare il concetto di *italicità* coniato da Bassetti. Tra i valori che la compongono oltre a quelli del bello e dello stile di vita, spiccano i valori fondamentali di democrazia, diversità e rispetto dei diritti umani.

⁴³ Adottando quindi per tutte questi studenti la definizione di *Heritage Language and/or Culture Learners*.

seppur molto brevemente e con dati secondari, lo stesso modello di analisi anche all'Argentina, all'Australia e al Canada. Seppure con le sue limitazioni, lo studio ha offerto l'occasione per riflettere sullo *status* della lingua italiana in questi contesti e su quali possano essere gli strumenti migliori per un necessario intervento di rivitalizzazione. Sicuramente molta altra ricerca è necessaria. Rimane l'importanza di pianificare politiche di intervento adeguate e il modello *Capacity, Opportunity, Desire* può fornire indicazioni valide su come intervenire e su quali campi insistere o migliorare l'intervento. Il dato che emerge anche per i contesti analizzati è che il modello richiede un intervento coordinato su tutte e tre le componenti, come il caso dell'Australia sembra confermare. Spesso invece si è assistito invece ad interventi che si sono concentrati solo sulla promozione dell'insegnamento formale che non sta dando i risultati sperati. La ricerca, quindi, vuole sottolineare come senza un intervento coordinato di tutti gli *stakeholders* che coinvolga i tre fattori individuati dal modello, ogni sforzo di rivitalizzazione potrebbe avere il fiato corto.

I dati mostrano che nei contesti in esame, proprio grazie al fatto di essere un *heritage language*, l'italiano riesce ad essere presente nel mercato delle lingue come offerta formativa. E che c'è ancora molto margine per una sua rivitalizzazione, che deve comunque coinvolgere anche chi non dichiara un'ascendenza italiana, ma che comunque ha in qualche modo un legame di tipo ereditario-culturale con l'Italia e ciò che rappresenta, e lo rende cittadino di quella comunità italica delineata da Bassetti. Tale peculiarità suggerisce una espansione del concetto di *Heritage Language Learner* inserendo anche la cultura come fattore identitario. E che può quindi coinvolgere anche altre realtà dove la comunità di origine italiana non è presente. Ma grazie alle reti e alla globalizzazione la possibilità di poter far parte della comunità immaginata degli italici è comunque garantita.

Il modello COD chiede una assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni a cui è demandata la politica linguistica e la promozione della lingua e della cultura. Tale intervento delle istituzioni è indispensabile ma non sufficiente. È un modello che richiede un'azione dall'alto ma anche un coinvolgimento dal basso, che fornisce gli strumenti che poi devono essere usati correttamente da ognuno secondo i propri ruoli e competenze. Rivitalizzare l'italiano quale *Heritage "cultural" Language*, e non solo, non è certo un facile compito ma come afferma Walsh (2005: 293) riportato da Lo Bianco (2014: 59)

It remains unclear why some attempts at language revitalization succeed, whereas others fail. What is clear is that the process is profoundly political.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACIE (American Councils for International Education) (2017), *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*:
<https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>.
- ACTFL (American Council of Teachers of Foreign Languages) (2008), *Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society?* ACTFL, Alexandria, (VA) USA: www.actfl.org.
- ACTFL (American Council of Teachers of Foreign Languages) (2010), *2010 Cooperative Research Program*. ACTFL, Alexandria, (VA) USA:
<https://www.actfl.org/sites/default/files/news/NRCCUA%20Cooperative%20Research%20Report%20for%20ACTFL%202010.pdf>.

- Bagna C. (2011), “America Latina”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia Linguistica dell'Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 305-354.
- Baker C., Jones S. P. (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Baldelli I. (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Bassetti P. (2015), *Svegliamoci italiani!*, Marsilio, Venezia.
- Berardi Whiltshire A. (2009), *Italian identity and Heritage language motivation: five stories of heritage language learning in traditional foreign language courses in Wellington, New Zealand*. PhD Dissertation. Massey University, Palmerston north, New Zealand. <https://mro.ns.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1170/02whole.pdf?sequence=1&isAllowed=true>
- Berruto G. (2016), “Sulla vitalità delle linguae minores. Indicatori e parametri”, in Pons A. (a cura di) *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*. Atti del Convegno del 26 settembre 2015. Ass. Amici della Scuola Latina, Pomaretto, pp. 11-26.
- Bertagna F. (2009), *La stampa italiana in Argentina*, Donzelli, Roma.
- Bisanti T. (2020), “La didattica dell’italiano LS: uno sguardo alla Germania”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 125-142. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13749>.
- Bonfatti Sabbioni M. T. (2018), *Italian as a Heritage Language Spoken in the U.S.* PhD Thesis. University of Wisconsin-Milwaukee. Theses and Dissertations, 1757. <https://dc.uwm.edu/etd/1757>.
- Brezinger M. (a cura di) (2007), *Language diversity endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bruni F. (2013), *L’italiano fuori d’Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Carnevale N. C. (2009), *A New Language, a New World. Italian Immigrants in the United States, 1890-1945*, University of Illinois Press, Chicago.
- Cho G., Kyung-Sook C., Tse L. (1997), “Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans”, in *Language, Culture and Curriculum*, 10, 2, pp. 106-112.
- Coccia B., Vedovelli M., Barni M., De Renzo F., Ferreri S., Villarini A. (a cura di) (2021), *Italiano2020: Lingua nel mondo Globale*, Apes, Roma.
- Cummins J. (1991), “Introduction”, in *The Canadian Modern Language Review*, 47, 4, pp. 601-605.
- De Fina A., Bizzoni F. (a cura di) (2003), *Italiano e Italiani fuori d’Italia*, Guerra, Perugia.
- De Fina A., Fellen L. (2010), “Italian in the US”, in Potowski K. (ed.) *Language diversity in the USA*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 195-205.
- De Fina A. (2012), “Family interaction and engagement with the heritage language: A case study”, in *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 31, 4, pp. 349-379.
- De Fina A. (2014), “Italian and Italians in the United States”, in Wiley T. G., Peyton K. J., Christian D., Moore S. C. K., Liu N. (eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, Routledge, New York.
- Dolci R. (2016), “La lingua e la cultura italiana come strumenti per la promozione dell’immagine dell’Italia”, in Lamarra A. M., Diadori P., Caruso G., (a cura di), *Scuola di formazione di italiano Lingua Seconda/Lingua Straniera: Competenze d’uso e integrazione*. Guida, Napoli, pp. 11-29.
- Dolci R. (2017), “Profilo dello studente di lingua italiana negli USA”, in Noli V. (a cura di), *L’italiano nelle reti*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 219-240.

- Dolci R. (2018), “L’educazione linguistica è educazione alla pace”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L’Educazione Linguistica oggi: Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino, pp. 33-38.
- Dolci R. (2020), “The AP Italian Language and Culture Exam: A Brief History Through a Data Analysis”, in *Italica*, 97, 4, pp. 752-796.
- Dolci R. (2022), “The vitality of Italian as a Heritage Language in the United States”, in *Mosaic*, 13, 2: pp. 82-113.
- El Beih W. (2019), “La didattica dell’italiano in Egitto e il mercato del lavoro”, Presentazione al convegno *La didattica dell’italiano LS in area mediterranea*, Tunisi 5-6 Aprile 2019.
- Fishman J. A. (1991), *Reversing language shift*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Fishman J. A. (2001), “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States”, in Peyton J. K., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 81-98.
- Gallina F. (2011), “Australia e Nuova Zelanda”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia Linguistica dell’Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 429-476.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L’italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Grassi C., Sobreto A. A., Telmon T. (2003), *Introduzione alla dialettologia italiana*, Laterza, Bari.
- Hajek J., Aliani R., Slaughter Y. (2022) “From the Periphery to Center Stage: The Mainstreaming of Italian in the Australian Education System (1960s to 1990s)”, in *History of Education Quarterly*, 62, pp. 475-497.
- Haller H. (1987) “Italian speech varieties in the United States and the Italian-American lingua”, in *Italica*, 64, 3, pp. 393-409.
- Haller H. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Kelleher A. (2010), “Who is a heritage language learner?”, in *Heritage Brief*, Center for Applied Linguistics: <https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>.
- King K. A., Ennser-Kananen J. (2013), “Heritage Languages and language Policy”, in Chapelle C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd. Hoboken, NJ, pp. 3-6.
- Kondo-Brown K. (2003), “Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Backgrounds”, in *Heritage Language Journal*, 1, 1, pp. 1-25: <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.1>.
- La Gumina S., Cavaiolli F. J., Primeggia S., A. Varacalli J. A. (eds.) (2000), *The Italian American Experience: An Encyclopedia*, Routledge, London-New York.
- Lewis M. P., Simons G. F. (2010), “Assessing endangerment: Expanding Fishman’s GIDS”, in *Revue roumaine de linguistique (RRL)*, 55, 2, pp. 103-120.
- Lier Van L. (2006), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural perspective*, Springer, Dordrecht.
- Lo Bianco J. (2008a), “Organizing for multilingualism: Ecological and sociological perspectives”, in *Keeping language diversity alive: A TESOL symposium*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Alexandria, VA, pp. 1-18.
- Lo Bianco J. (2008b), “Policy activity for heritage languages: Connections with representation and citizenship”, in Brinton D. M., Kagan O., Bauckus S. (eds.) *Heritage language education: A new field emerging*, Routledge, New York, pp. 53-69.

- Lo Bianco J., Peyton K. J. (2013), "Vitality of Heritage Language in the United States: The role of Capacity, Opportunity and Desire", in *Heritage Language Journal*, 10, 3, pp. i-viii.
- Lo Bianco, J. (2014), "Documenting Language Loss and Endangerment Research Tools and Approaches." in Wiley T. G., Peyton K. J., Christian D., Moore S. C. K., Liu N. (a cura di) *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*, Routledge, London-New York, pp. 54-65.
- Looney, D., Lusin, N. (2019), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report*, MLA, Web publication:
<https://www.mla.org/content/download/110154/file/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>.
- Milione V., Gambino C. (2009), *Si parliamo italiano! Globalization of the Italian culture in the United States*, Calandra Institute, New York.
- Pavlenko A. Norton B. (2007), "Imagined Communities, Identity, and English Language Learning", in Cummins J., Davison C. (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Springer International Handbooks of Education, 15, Springer, Boston: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43.
- Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.) (2001), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, and Delta Systems Co. McHenry, IL.
- Polinsky M., Kagan O. (2007), "Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom", in *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, pp. 368-395.
- Rhodes N. C., Pufahl I. (2009), *Foreign language teaching in US schools: Results of a national survey*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC:
<https://www.cal.org/wpcontent/uploads/2022/08/ForeignLanguageExecutiveSummary.pdf>.
- Scalera D. (2003), "The Invisible Learner: Unlocking the Heritage Language Treasure", in *Language Association Journal*, 55, 2:
<http://www.geocities.ws/dmscalera/invisible.pdf>.
- Scontras G., Fuchs Z. Polinsky M. (2015), "Heritage language and linguistic theory", in *Frontiers in psychology*, 6, pp. 1-20:
<https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/fpsyg-06-01545.pdf>.
- Serra R. (2017), "Intrecci linguistici. Lingue e dialetti italiani tra i giovani italoamericani nella grande area di New York", in *Forum Italicum*, 51, 3, pp.1-34.
- Shell M. (2001), "Languages at War", in *CR: The New Centennial Review*, 1, 2, pp. 1-17.
- Trifonas P. P., Aravossitas T. (eds.) (2018), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer International, Cham (CH).
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in Italiano*, Laterza, Bari-Roma.
- Turchetta B. (2018), "Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana", in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 73-105.
- Turchetta B., Di Salvo M. (2018), "Analisi dei dati quantitativi", in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 121-170.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003), *Language Vitality and Endangerment*, UNESCO, Paris.

- Valdés G. (2001), “Heritage language students: Profiles and possibilities”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 37-80.
- Van Deusen-Scholl N. (2003), “Toward a Definition of Heritage Language. Sociopolitical and Pedagogical Considerations”, in *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, 3, pp. 211-230.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia Linguistica dell'Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Wiley T. G. (2001), “On defining Heritage Languages and Their Speakers”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 29-36.

“HO STUDIATO CINEMA E NON PENSAVO DI INSEGNARE ITALIANO”. L’INSEGNANTE DI ITALIANO ALL’ESTERO: PROFILI, FORMAZIONE E PROPOSTE

Elena Ballarin¹, Paolo Nitti²

1. L’INSEGNANTE

La figura dell’insegnante di lingua italiana, che esercita la sua professione fuori dai confini nazionali, rappresenta una tipologia particolare di cittadino italiano all'estero. L'insegnante di italiano, infatti, non è soltanto un professionista che vive e si confronta con società e culture diverse dalle proprie, ma è chiamato a diffondere il patrimonio linguistico e culturale nel Paese dove la scelta di vita e di professione l'ha portato. Questo tipo di docente italofono nativo³ appare essere, dunque, una sorta di rappresentante dell'Italia e della sua cultura e, ai fini di questa ricerca, risulta fondamentale interrogarsi sul suo profilo personale e professionale.

L'insegnamento della lingua italiana a non nativi ha avuto un notevole impulso negli ultimi venti anni sul territorio nazionale. Grazie ai fenomeni migratori e all'internazionalizzazione degli atenei, infatti, la letteratura scientifica ha rivolto molta parte della sua attenzione ai processi di insegnamento e di apprendimento dell'italiano L2 (Coonan, Bier, Ballarin, 2018).

Insegnare italiano a stranieri comporta precise scelte didattiche che si distinguono, se la lingua è insegnata per essere appresa nel Paese dove è parlata, oppure se è insegnata per essere appresa fuori dal territorio nazionale (Balboni, 2014: 19-23). Lo studio della didattica dell'italiano L2 e LS è stato ampiamente trattato dalla letteratura scientifica, ma l'attenzione sembra essere fortemente sbilanciata a vantaggio dell'insegnamento dell'italiano come L2, mentre uno spazio minore è stato (ed è) dedicato all'insegnamento dell'italiano come LS. In tempi recenti, tuttavia, risultano interessanti alcuni contributi sulla didattica LS (Bisanti, 2020; Borreguero Zuloaga, Ferroni, 2020).

Alcuni punti di vista interessanti, inoltre, sono offerti anche dai contributi di Pavan (2005), Cinganotto e Turchetta (2020), perché si affrontano da un lato i contesti esteri di insegnamento, dall'altro i profili di specifiche e specifici docenti di italiano che operano all'estero, mentre De Mauro *et al.* (2002) esaminano i pubblici che apprendono l'italiano all'estero.

Questa ricognizione bibliografica ha fatto scaturire alcune riflessioni che hanno portato alla formulazione dei quesiti che hanno guidato questa ricerca.

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

² Università degli Studi dell'Insubria.

Seppur concepito in forma unitaria, a Elena Ballarin vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 5 e a Paolo Nitti i paragrafi 3, 4, 6.

³ Non si è tenuto conto ai fini della ricerca di insegnanti di italiano LS non italofoni/e nativi/e.

Una prima riflessione riguarda il profilo personale e professionale del docente di italiano come LS: ci si è interrogati su chi sia, quali siano le caratteristiche che lo definiscono in termini di formazione alla professione e, più in generale, di *curriculum vitae*.

La ricognizione su questo aspetto ha poi portato a interrogarsi su quale sia la formazione dedicata in Italia al docente di italiano come LS, quali i percorsi formativi nei curricoli universitari, quali le occasioni di perfezionamento *post-lauream*.

Strettamente collegata alla figura del docente è anche la ricerca su come questa figura mantenga i contatti con la propria lingua e cultura in patria: quali siano le istituzioni in Italia e all'estero grazie alle quali rimanere costantemente aggiornato in termini di riflessione linguistica e culturale.

Un ultimo quesito riguarda la sensibilità glottodidattica di questo tipo di docente: ci si è chiesti cosa significhi insegnare lingua italiana per questo professionista, a quali aspetti dia la priorità didattica e, più in generale, se vi sia corrispondenza fra la sua formazione e le sue necessità professionali.

Per tentare di rispondere alle domande di ricerca si è optato per un'indagine di tipo qualitativo, prediligendo un questionario (Della Porta, 2014) diffuso mediante *social media* e attraverso *mailing list* di associazioni di settore. Il campione investigato non è stato circoscritto al personale impiegato nel sistema scolastico italiano, ma si è lasciato spazio a chiunque rispondesse al requisito di aver insegnato o di insegnare italiano come lingua straniera.

Il questionario proposto, per un totale di 32 quesiti, è stato diviso in tre parti: una prima parte relativa al trattamento dei dati personali, una seconda relativa al profilo personale e professionale degli informanti, e una terza relativa al tipo di lingua insegnata, alle istituzioni di insegnamento e al tipo di corsi. Le risposte ottenute sono state 96 e il campione è stato ritenuto significativo, perché le risposte giunte provengono da realtà professionali di molti Paesi esteri. Questa ricerca, tuttavia, non reclama alcuna pretesa di esaustività, ma si propone di essere solamente un'occasione di riflessione.

La ricerca parte dall'esame dell'offerta formativa degli atenei italiani in merito all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e prosegue con l'analisi del campione intervistato e con l'esame dei dati ottenuti dal questionario, concludendosi con la sintesi dei risultati ottenuti e il tentativo di risposta alle domande di ricerca.

2. PANORAMICA DELL'OFFERTA FORMATIVA PER L'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

Il percorso educativo e formativo, che un aspirante docente può intraprendere per insegnare italiano a stranieri, si distingue almeno in due categorie: un *iter* che prevede una formazione universitaria, in cui il docente è educato sin dal suo nascere, e una formazione che interviene quando un docente è già inserito professionalmente nel sistema scolastico.

Nel primo caso occorre esaminare l'offerta formativa proposta dai principali atenei italiani. La formazione del docente di italiano a stranieri, infatti, è stata affidata in passato, dal 1992, principalmente all'Università per Stranieri di Perugia e all'Università per Stranieri di Siena. In tempi più recenti, tuttavia, anche altre università hanno attivato curricoli di studio finalizzati al profilo dell'insegnamento dell'italiano a non nativi.

In molte altre università, inoltre, anche in assenza di veri e propri corsi di laurea, sono stati inseriti in altri curricoli di studio insegnamenti in didattica dell'italiano a stranieri. Si è scelto di effettuare una ricognizione sull'offerta formativa degli atenei statali⁴ su tutto il territorio italiano. Questa scelta è stata dettata dall'esigenza di privilegiare le istituzioni

⁴ Per un esame puntuale di tutti i corsi descritti in tabella, si rimanda al sito *web* di ciascun ateneo in elenco.

previste dallo Stato, mentre si rimanda ad altra sede un esame allargato ad altri atenei o altre istituzioni private. Nella tabella sottostante si può verificare il piano formativo che parte dalla laurea triennale fino alla formazione *post-lauream*.

Tabella 1. *Tabella sinottica della formazione dei docenti di ILS presso le università statali*

	Laurea triennale	Laurea magistrale	Master per It. L2	Master It. a stranieri	Certificazioni didattiche
Università per stranieri di Siena	Lingua e cultura italiana per l'insegnamento agli stranieri e per la scuola	Scienze linguistiche e comunicazione interculturale (è presente l'insegnamento di didattica dell'italiano a stranieri)	Master di II livello "INTER-IMM Intercomprensione e immigrazione: italiano per le professioni e per il carcere" Master di I livello in Didattica della lingua e della letteratura italiana Master di I livello DITALS	Master E-Learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (ELIAS)	Certificazione DITALS di I e II livello: IL2
Università per stranieri di Perugia		Magistrale: Italiano per l'insegnamento a stranieri (ItAS)		Master di I livello in didattica dell'italiano lingua non materna (ItaLin: presenti moduli "Apprendimento di una L2/LS" e "L'italiano fuori d'Italia") Master di II livello in didattica dell'italiano lingua non materna (DIDL2: presente un indirizzo specifico per l'insegnamento dell'italiano L2/LS per scopi specifici (accademici o professionali) in Italia o all'estero	Certificazione DILS-PG di I e II livello: IL2

Università di Bologna		Lingua e cultura italiane per stranieri			
Università Roma 3		Didattica dell’italiano come lingua seconda (DIL2)			
Università Tor Vergata		Lingua e cultura italiana a stranieri per l'accoglienza e l'internazionalizzazione		Master di II livello Insegnare Lingua e Cultura Italiana a stranieri	
Università di Napoli l'Orientale		Lingua e cultura italiana per stranieri	Master di II livello in didattica dell’italiano L2		
Università degli Studi di Salerno (con Università del Saarland)		Linguistica e didattica dell’italiano nel contesto internazionale			
Università degli Studi dell’Insubria				Master FILIS “Formatori interculturali di lingua italiana per stranieri”	
Università Ca’ Foscari Venezia				Master di I livello “Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri” (il master prevede due percorsi specifici: uno per I.L.2 e uno per I.L.S). Master di II livello “Progettazione avanzata dell’insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri” (si esplicitano i percorsi distinti per I.L.2 e I.L.S)	Certificazione didattica CEDILS: IL2 e ILS

Università di Padova			Master in Didattica dell’italiano come L2		
Università di Verona			Master di I livello in Didattica dell’italiano come Lingua seconda		
Università di Milano				Master di I livello in promozione e insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri (LS/L2) “Promoitals”	
Università di Torino			Master di I livello in didattica dell’italiano l2 (mital2)		

Dalla consultazione delle schede didattiche degli insegnamenti presenti in ciascun curricolo è emerso un netto sbilanciamento della formazione didattica a vantaggio dell’insegnante di italiano IL2, mentre meno frequentemente si è vista esplicitata una formazione specifica per l’insegnante di ILS⁵.

Per il personale docente in ruolo, impiegato presso la scuola pubblica italiana, invece, sono previste due opportunità finalizzate all’insegnamento dell’italiano a non nativi: la possibilità di insegnare italiano in Italia a studenti alloglotti, l’opportunità di insegnare italiano nelle scuole europee o nelle scuole pubbliche o università estere con contratti dalla durata variabile. Ai fini di questa ricerca è interessante esaminare, tra le diverse figure, quella dei docenti distaccati all'estero presso istituzioni riconosciute dal Ministero dell'Istruzione e del Merito⁶. Tale figura si articola in differenti profili professionali: Assistente di lingua italiana, Lettore universitario, Insegnante negli Istituti Italiani di Cultura, Docente supplente, Docente presso scuole ed enti privati o scuole di lingue. La procedura selettiva⁷ prevista per ogni profilo prevede: l’assunzione a tempo indeterminato, l’avvenuta immissione in ruolo e l’aver operato per almeno tre anni per il ruolo previsto, aver partecipato a almeno un’attività formativa di almeno 25 ore, organizzata da soggetti riconosciuti dal MUR per lo più su temi riferiti all’intercultura. Non è dunque prevista, ai fini della partecipazione alla selezione, una formazione specifica per ILS, se non la frequenza a un’attività formativa (tra gli altri, cfr. Cinganotto, Turchetta, 2020). Da questo breve *excursus*, che non pretende di avere carattere di esaustività, emerge,

⁵ D’ora in avanti si userà la sigla ILS per italiano come lingua straniera e IL2 per italiano come lingua seconda.

⁶ Si veda, a tale proposito, la procedura prevista per l’istituzione delle graduatorie e presente nel Ministero dell’Istruzione e del Merito. Cfr. <https://www.miur.gov.it/insegnare-all-estero>.

⁷ Per consultare nel dettaglio i criteri previsti dalla procedura, cfr.

<https://www.miur.gov.it/web/guest/procedura-selettiva-personale-scuola-all-estero>.

tuttavia, nettamente da parte delle agenzie formative lo sbilanciamento della loro attenzione all'insegnamento dell'IL2, mentre solo in alcuni casi si dedicano percorsi specifici all'insegnamento dell'ILS.

3. IL CAMPIONE

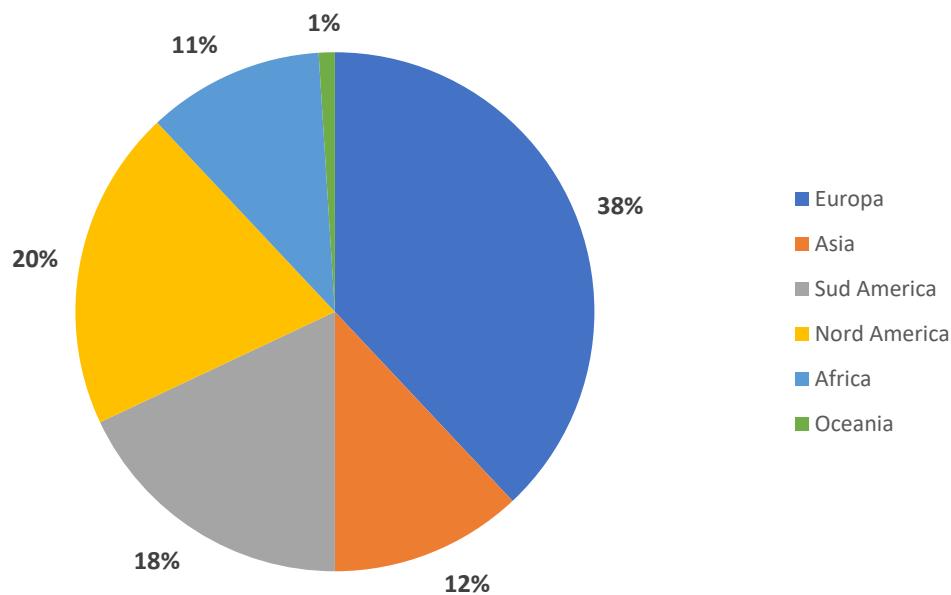
Lo sbilanciamento individuato nel paragrafo precedente si sostanzia nella concentrazione dell'attenzione, da parte dell'accademia e del mondo professionale sui diversi profili di apprendente piuttosto che sui profili dell'insegnante (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020).

Per quanto riguarda il genere, l'85% del campione intervistato è composto da donne, il 14% da uomini e l'1% si identifica nella categoria "altro".

In merito all'esperienza di insegnamento all'estero, è possibile notare come la maggioranza relativa del campione (46%) operi da 11 a 20 anni, mentre il 38% da 4 a 10 anni. Solamente il 17% dispone di esperienza professionale inferiore ai tre anni. Questi dati sono indicativi del fatto che chi insegna all'estero raramente è appena laureata/o, avvalorando il fatto che in molti casi la ricerca di lavoro non ha avuto successo o si ricerca, comunque, un miglioramento delle condizioni professionali.

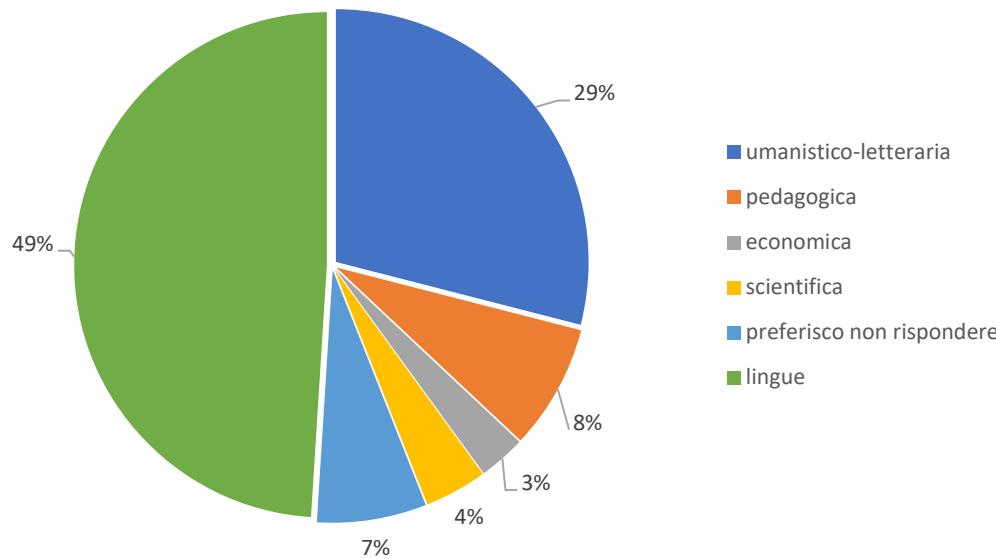
I principali Stati indicati dal campione come sede di lavoro sono la Spagna, la Francia, la Germania, la Cina, l'Argentina, il Brasile, gli Stati Uniti, l'Etiopia, il Marocco, la Turchia e il Canada, considerando la ripartizione proposta nel Grafico 1.

Grafico 1. *I contesti di migrazione*



Per una rassegna completa ed esaustiva sull'insegnamento dell'italiano all'estero, in merito ai contesti e svincolata dalle risposte al questionario descritto in questa ricerca, si rimanda a Troncarelli, La Grassa (2018).

Grafico 2. *I settori di studio*



In merito ai titoli di studio, il 76% del campione dichiara di aver condotto gli studi in Italia, e il 12% all'estero, dividendosi equamente fra titoli conseguiti in territorio UE e al di fuori dell'UE. È significativo notare che il 12% del campione preferisce non rispondere alla domanda. In effetti,

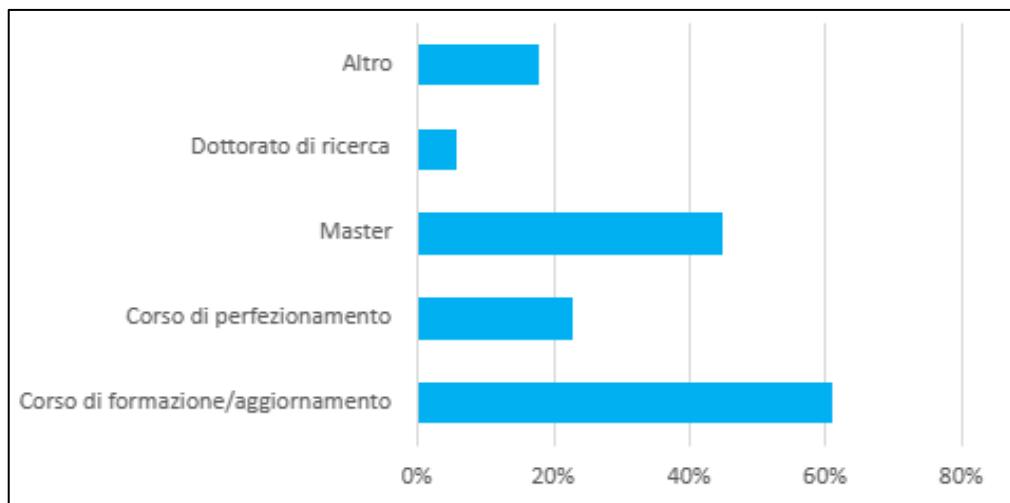
quando si elicotano i dati linguistici per mezzo di questionari, operando direttamente con gli informanti, è necessario considerare alcune defezioni tipiche delle ricerche di carattere sociale e antropologico, come l'inserimento di risposte parziali o fuorvianti, la mancanza di risposte, la difficoltà di comprensione delle domande o, più semplicemente, la paura di sentirsi valutati (Facchetti, Nitti, 2020: 351).

Queste considerazioni sono valide soprattutto se si considera la dimensione nella quale si colloca il questionario, dal momento che si stanno descrivendo le scelte di vita, che in molti casi risultano un aspetto sensibile e delicato per l'osservazione dei comportamenti e degli atteggiamenti. Ciononostante, il questionario ha permesso di individuare alcune tendenze significative sul piano della ricerca di carattere glottodidattico e linguistico-educativo, coinvolgendo anche aspetti psicosociali, psicoaffettivi e gestionali.

Come emerge dal Grafico 2, la maggior parte del campione si è specializzata in studi di taglio linguistico, mentre una minoranza significativa nell'ambito umanistico-letterario. Le discipline STEM, invece, occupano un posto minoritario (7%) al pari di quelle pedagogiche. Anche in questo caso, un dato significativo è la quantità di non risposte, pari al 7%, spiegabile in parte per mezzo degli effetti di distorsione delle risposte, caratteristici dei questionari glottodidattici (Nitti, 2021) e, in parte, considerando una possibile sensazione di inadeguatezza fra gli studi intrapresi (o la mancanza di un titolo di studio di livello EQF⁸ superiore a 5) e lo sbocco professionale dell'insegnamento dell'ILS. Queste ragioni portano alla valutazione del fatto che tali distorsioni hanno avuto uno scarso impatto sui dati complessivi.

⁸ <https://europa.eu/europass/it/description-eight-eqf-levels>.

Grafico 3. *Le specializzazioni post-lauream*



In riferimento alla specializzazione *post-lauream*, la maggior parte del campione (95%) dichiara di aver intrapreso almeno un corso. In particolare, si osserva che le percentuali più significative riguardano l'aggiornamento professionale e il conseguimento di master, nonostante l'etichetta generi non pochi problemi sul piano delle equipollenze, poiché nella tradizione anglosassone per master si intende un corso di laurea magistrale e, dunque, il titolo andrebbe inteso come seconda laurea.

Risulta interessante ai fini di questa ricerca la risposta “altro”, specificata in alcune note come azioni seminariali, giornate specifiche, tavole rotonde e laboratori di carattere glottodidattico.

Le scelte di vita e lavoro all'estero riguardano essenzialmente motivazioni di carattere personale e privato, imputabili per lo più a questioni affettive e relazionali (60%), ma non mancano risposte relative alla ricerca di lavoro all'estero per mancanza di opportunità in Italia (21%), a esperienze temporanee volte a migliorare la qualità del proprio *curriculum* (24%) o situazioni di studio che prevedono un periodo di pratica o di soggiorno all'estero (10%). Come emerge dalla somma di queste percentuali, per una buona parte del campione, la scelta è stata dettata da una concomitanza di aspetti, rendendo l'analisi di questo dato *de facto* multifattoriale e complessa.

Tuttavia, la decisione di insegnare ILS, per la maggior parte degli informanti, è stata presa dopo aver lasciato l'Italia (53%), segnale evidente di una prospettiva di ripiego rispetto a un'altra ambizione professionale, come emerge dalla nota libera di un informante, che ha fornito lo spunto per il titolo di questo contributo. Il 42% del campione, invece, dichiara di aver intrapreso la scelta di insegnare ILS prima di espatriare e, in questo caso, la condizione professionale del contesto di arrivo rispecchia del tutto o in parte le aspettative del progetto migratorio. Questi dati, se posti in correlazione con l'ambito di studio, permettono di rilevare che solo una minima parte di coloro che hanno intrapreso studi di carattere linguistico opera professionalmente nel campo dell'insegnamento dell'ILS; dopotutto, gli studi linguistici offrono svariate possibilità professionali, dalla traduzione alla comunicazione aziendale.

Il legame con l'Italia è stretto secondo la maggioranza assoluta del campione (98%) e riguarda l'ambito affettivo e familiare (87%), i rapporti con vecchi colleghi (43%) e, più raramente, con le agenzie formative presso le quali si è studiato o si è lavorato (33%). Gli ultimi due dati, tuttavia, sono statisticamente significativi, in quanto si osserva un contatto plausibilmente utile per quanto concerne la conoscenza e la fruizione di attività formative

per docenti, anche organizzate a distanza. Inoltre, seppur minoritaria, la risposta relativa ai contatti con il vecchio contesto professionale è risultata uno dei canali attraverso il quale si è potuto compilare il questionario, proposto proprio attraverso le associazioni di categoria e i gruppi tematici di insegnamento di ILS sulle piattaforme *social* (Facebook e Instagram).

4. ANALISI DATI 1: STUDENTI E TIPI DI CORSO

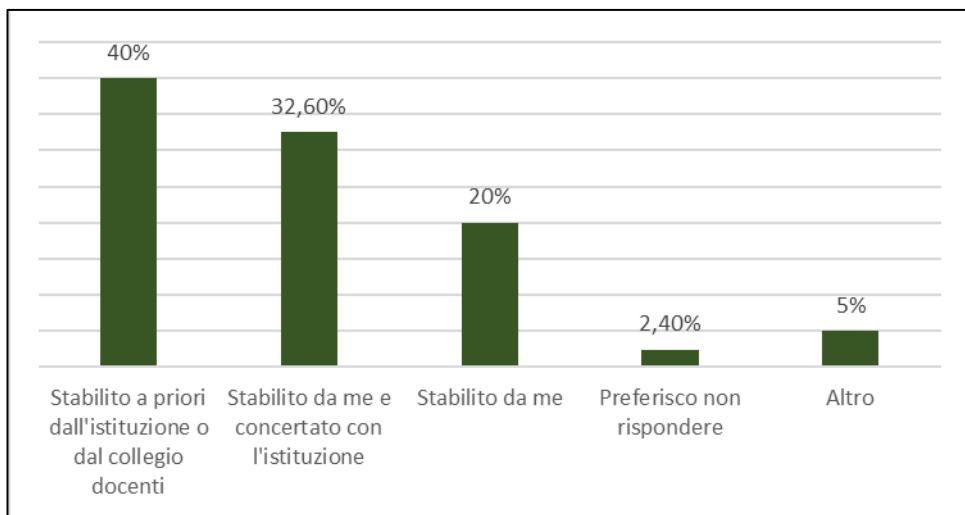
Le agenzie formative all'estero presso le quali gli informanti operano sono equamente suddivise in pubbliche (50% delle risposte) e private (44% delle risposte) e non mancano alcune situazioni di raccordo fra i due comparti, come accade spesso anche in Italia in merito a molti progetti relativi agli enti locali e alla situazione delle scuole paritarie (Brunello, Checchi, 2006). La mancanza di confini netti fra settore pubblico e privato, per quanto concerne parecchi contesti formativi in Italia e in Europa, d'altronde, è una questione ben conosciuta all'interno della letteratura scientifica (tra gli altri, cfr. Fracchia, 2008; Sandulli, 2003).

Le agenzie formative che operano nel privato, all'estero, in alcuni casi accettano di inserire nel proprio organico personale senza titolo di studio di livello EQF pari o superiore a 5 o con titolo di studio aspecifico (8%). In alcuni casi, si osserva lo stesso fenomeno anche da parte di istituzioni pubbliche (6%), soprattutto in Asia e in Sud America.

I corsi di ILS in prevalenza (77%) sono strutturati con programmi linguistici associati ad aspetti culturali (es. “Lingua e cultura italiane”, “Italian Culture”, “Lingua e tradizione dell’Italia”). Seguono i corsi di carattere generale (68%), declinati a seconda dei diversi livelli di competenza e gli insegnamenti di letteratura, arte e cinema (12%). Più significativo è il dato relativo all’italiano per scopi speciali (20%), poiché spesso il livello di competenza associato è di base, trattandosi in molti casi (17%) di corsi introduttivi o di avvicinamento alla lingua. La stessa condizione, d'altronde, riguarda anche l'insegnamento dell'italiano accademico (7%), spesso unico insegnamento di italiano nelle università. Un altro dato interessante, seppur minoritario, è quello relativo all’italiano per le certificazioni internazionali (2%), sintomo di un’attenzione crescente rispetto alla certificazione linguistica, in considerazione del fatto che «l’italiano è stata l’ultima fra le grandi lingue europee ad avere una certificazione» (Barni, Machetti, 2019: 124). Come si nota, la somma di queste percentuali è indicativa non di una scelta esclusiva delle risposte, ma multipla, in quanto un’agenzia formativa può erogare diversi tipi di corso (Ciliberti, 2012). I dati confermano che l’italiano associato alla cultura rappresenta una parte consistente ma non più egemone del panorama dei corsi di ILS all'estero. Infatti, è possibile

affermare che il pubblico degli apprendenti l’italiano non è più essenzialmente limitato a chi è mosso da quei generici interessi culturali, sicuramente prevalenti fino alla fine degli anni Settanta [...]. Negli ultimi venticinque anni [...] si è trasformata profondamente la composizione del pubblico degli stranieri che studiano italiano all'estero. [...] Troviamo oggi fasce di pubblico rappresentate da chi fa della lingua italiana oggetto e strumento di lavoro, di studio, di integrazione (Barni, Machetti, 2019: 124).

Grafico 4. *Il programma*



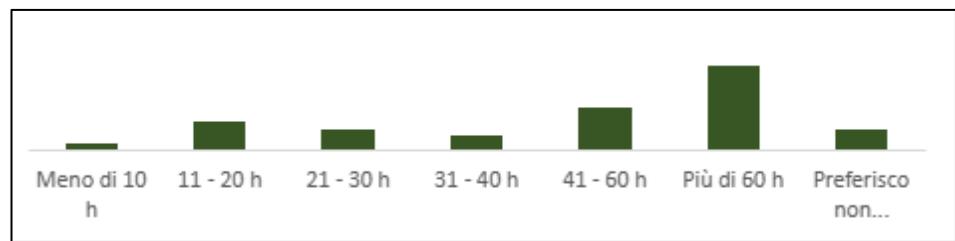
In molti casi il programma del corso non è strutturato direttamente dall'insegnante, ma è stabilito a priori dall'istituzione o dal collegio docenti. Più in particolare, si evidenzia come l'autonomia dell'insegnante costituisca un aspetto molto delicato in relazione alla mancanza di possibilità di progettare il programma di un corso e, a questo proposito, si ricorda che

la progettazione didattica rappresenta una componente fondamentale dell'attività di insegnamento. Al fine di elaborare percorsi formativi efficaci, trasparenti e valutabili è buona norma che il docente rifletta attentamente su cosa proporre in classe e in funzione di quali obiettivi [...]. Inoltre, il suo operato in fase progettuale non dovrebbe circoscriversi solo all'ideazione di una o più lezioni, ma riguardare l'intero percorso formativo, di cui i singoli incontri costituiscono parte integrante (Caruso, 2019: 338).

Se le due coordinate della progettazione di un corso riguardano la macroprogettazione e la microprogettazione (tra gli altri, cfr. Brown, 2001; Breen, Littlejohn, 2000; Graves, 2000; Nunan, 1988), si osserva come, sulla base del 40% delle risposte, quest'ultima tenda a essere a carico dell'insegnante, mentre la prima è gestita dall'istituzione. All'interno dello spazio riservato alle note del questionario, alcuni informanti riportano che l'istituzione o il collegio docenti sviluppano l'attività di progettazione dei corsi per garantire un'uniformità rispetto alle diverse lingue oggetto delle offerte formative, garantendo così un controllo sulla dispersione che l'autonomia genererebbe. Capita anche che lo stesso corso di ILS sia erogato da parte di due o più insegnanti e la programmazione stabilita dall'alto limiterebbe la disparità delle pratiche di insegnamento e il carico di lavoro da parte degli apprendenti. La macroprogettazione, tuttavia, non rappresenta solamente un'emanaione della libertà e dell'autonomia di insegnamento, ma riguarda precise scelte funzionali di carattere glottodidattico e glottomatetico.

Sulla base delle risposte si evince che non c'è una fascia oraria prevalente, ma che i corsi sono erogati in momenti diversi del giorno, mentre, per quanto concerne la durata, si osserva che i corsi di ILS in prevalenza durano più di 60 ore concentrate in massimo tre mesi di attività didattiche.

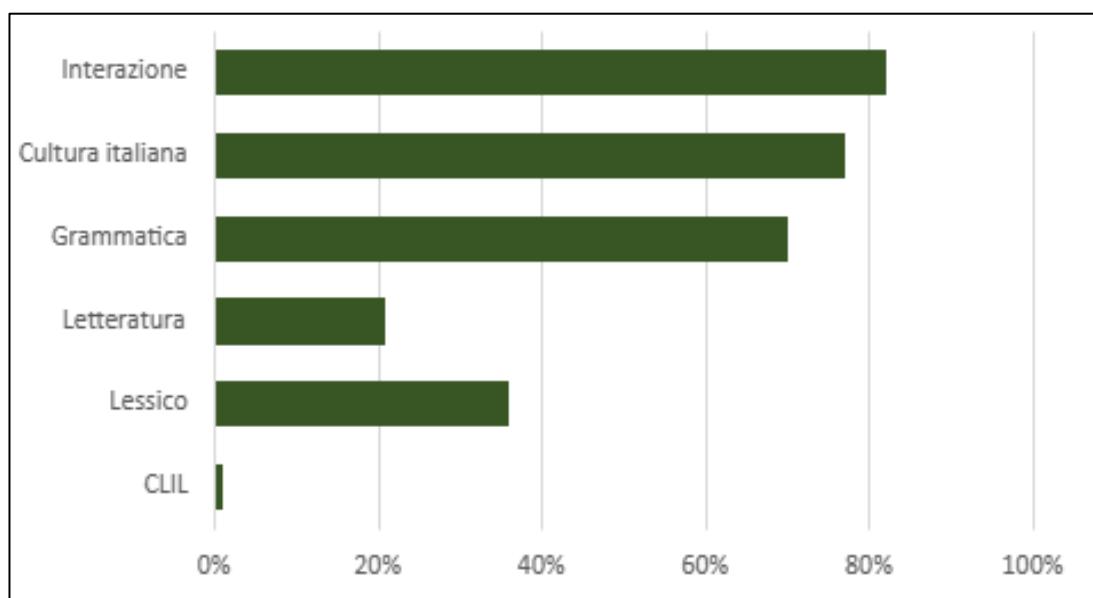
Grafico 5. *La durata dei corsi*



In merito agli aspetti più significativi delle lezioni di ILS il campione si è espresso prioritariamente a favore dell'interazione, elemento problematico per l'insegnamento delle lingue straniere, rispetto a quello delle lingue seconde o materne, proprio perché la lingua insegnata è poco o per nulla presente nel bagno linguistico dell'apprendente (Nitti, 2018). L'insegnamento esplicito della grammatica, tipico di un'impostazione tradizionale rispetto alla storia delle pratiche glottodidattiche (Peppoloni, 2018) ricopre ancora un ruolo preminente, seppur subalterno alla trattazione di elementi caratteristici della cultura italiana. Anche in questo caso si rileva come in un contesto di lingua straniera, il contatto con la cultura italiana possa essere limitato, a vantaggio di una didattica certamente più attenta a questo aspetto rispetto all'insegnamento di una lingua seconda.

Il dato assegnato alle risposte relative all'insegnamento della letteratura è in parziale contrasto con il grafico 6, in quanto i corsi di taglio letterario risultano sottodimensionati rispetto all'effettivo insegnamento della letteratura, pertanto, si insegna letteratura italiana anche in un corso non esplicitamente dedicato alla letteratura. L'espansione del lessico, invece, risulta per molti versi inserita all'interno delle pratiche di interazione e non esplicitata direttamente all'interno delle risposte.

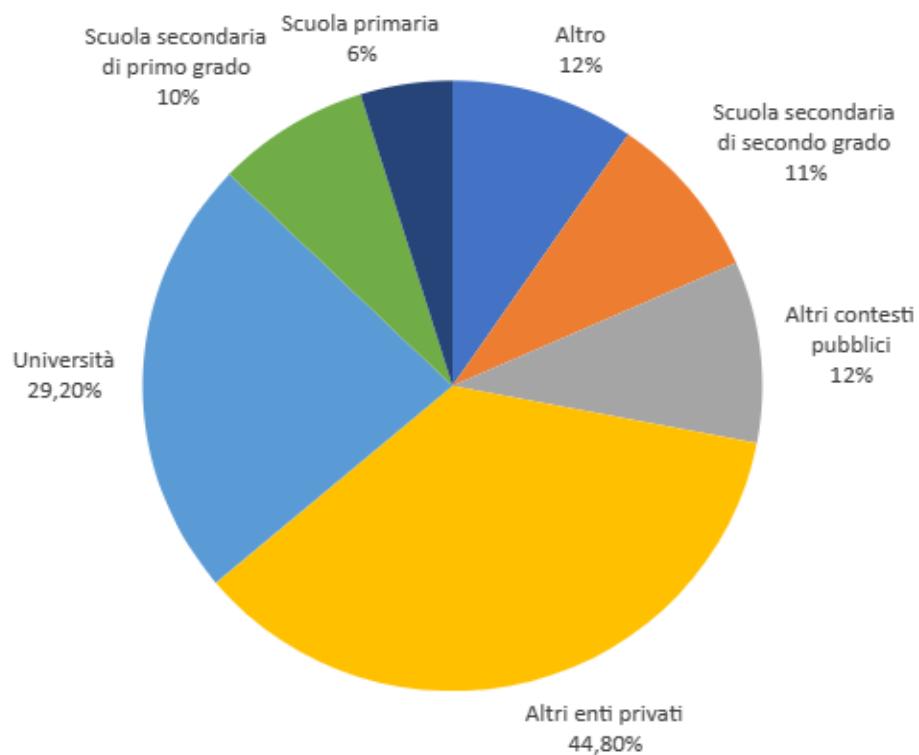
Grafico 6. *Gli aspetti prioritari delle lezioni*



5. ANALISI DEI DATI 2: IL PROFILO DELL' INSEGNANTE

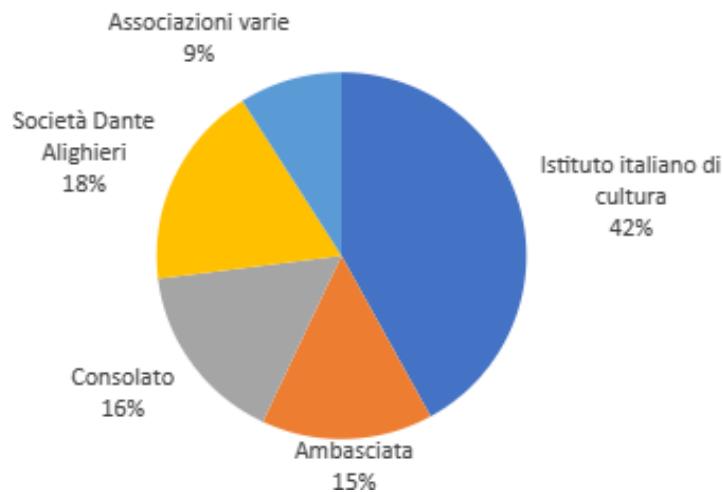
Come già visto nel paragrafo § 4, dall'analisi dei dati emergono alcune delle caratteristiche che contribuiscono a definire il profilo dell'insegnante di ILS e che consistono in una comprovata esperienza didattica, nella formazione accademico-professionale condotta in Italia in ambito linguistico-umanistico e nel conseguimento di una formazione *post-lauream*. La figura di insegnante che pare emergere da questa ricerca evidenzia un professionista che svolge il proprio lavoro per lo più in enti privati (44,8%) o istituti di alta formazione come le università (29,2%). Ai fini della corretta interpretazione dei dati, va precisato che, al quesito “Insegno presso queste istituzioni”, gli intervistati avrebbero potuto scegliere più di un'opzione di risposta. È, dunque, possibile che il campione intervistato operi contemporaneamente in più istituzioni.

Grafico 7. *I contesti di insegnamento*



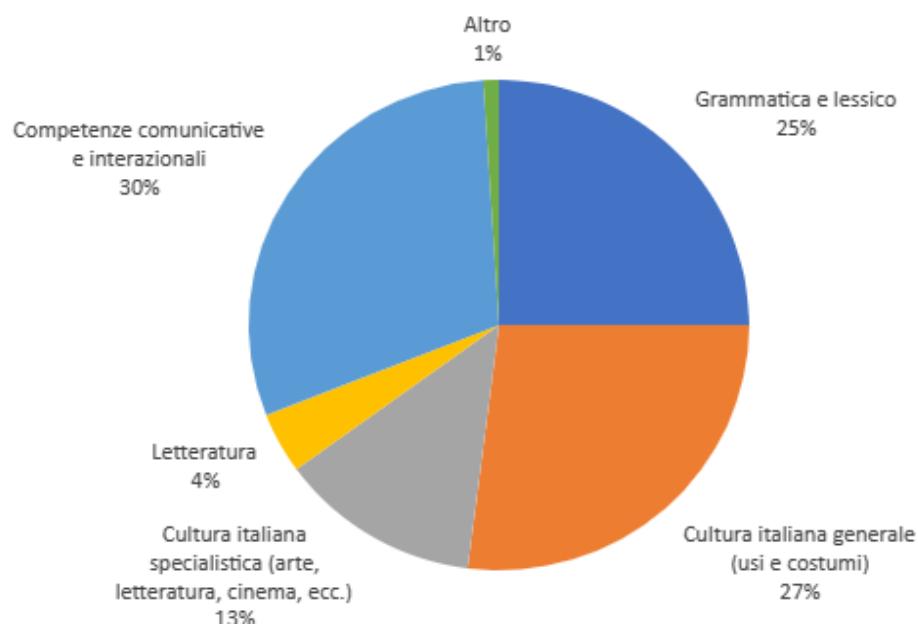
La maggior parte degli intervistati (62,5%) dichiara di avere contatti con istituzioni od organizzazioni che rappresentano l'Italia all'estero, la minoranza (35,4%) dichiara di non avere nessun contatto e una minima parte (2,1%) preferisce non rispondere. Il quesito successivo, facoltativo, interrogava le/gli informanti sul tipo di istituzione con la quale avessero contatto. Sono giunte 45 risposte così suddivise:

Grafico 8. *I contatti le istituzioni*



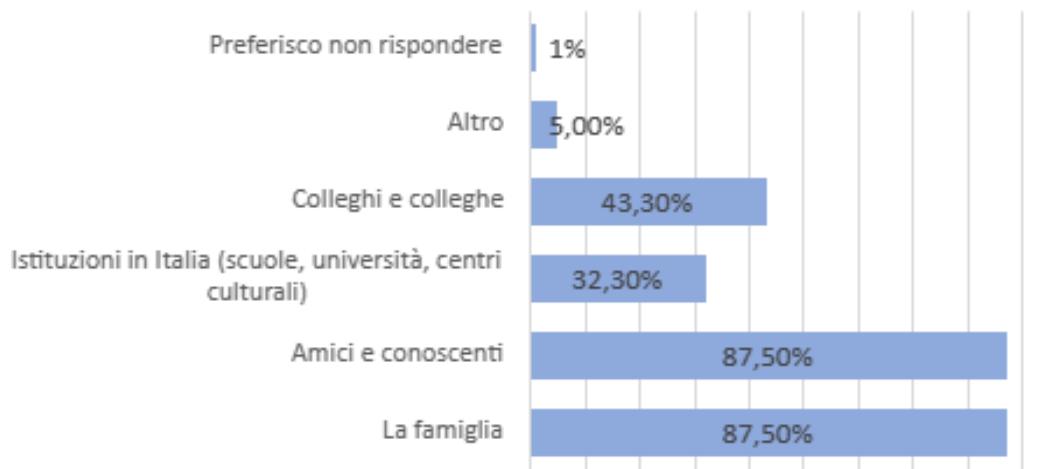
Dalle indicazioni ricavate si nota come i contatti siano relativi, per la maggior parte, a enti istituzionali dello Stato italiano, mentre non pare di cogliere contatti significativi con altri tipi di organizzazioni pubbliche o private. L'insegnante che ha accettato di partecipare a questa ricerca, dunque, non risulta essere reclutato dal sistema di istruzione nazionale e non ha contatti, se non in piccola parte, come si vedrà poi, con gli atenei italiani o altre agenzie formative. Questo docente risulta essere piuttosto un professionista che si colloca indipendentemente all'estero presso vari istituti educativi, pubblici e privati. Cercando di indagare sulla sensibilità didattica di questo tipo di docente è stato chiesto di completare la stringa “Per me insegnare italiano significa soprattutto insegnare...” ed era possibile scegliere più di un'opzione. Questi i risultati del quesito:

Grafico 9. *Cosa significa insegnare ILS*



Dalle risposte ottenute, sembra di poter affermare che la maggior parte degli intervistati ha consapevolezza che insegnare ILS non significa soltanto contribuire allo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative dei discenti, ma anche fornire loro la competenza culturale e interculturale di una lingua straniera (tra gli altri, cfr. Hall, 2012). Il binomio linguistico-culturale, infatti costituisce uno degli aspetti portanti della didattica dell'ILS, dato che i discenti non sono esposti direttamente al contesto socioculturale della lingua di studio e «poiché la competenza pragmatica riguarda il fulcro dell'attività comunicativa, ossia l'uso concreto della lingua per agire in un contesto sociale, non stupisce che essa occupi un posto centrale in tutti i modelli di competenza comunicativa interculturale» (Mariani, 2015: 112). Questo assunto porta all'analisi dei dati del quesito successivo che investiga sul contatto costante tra il docente e l'Italia. Diffondere una lingua e il suo patrimonio culturale, infatti, comporta la proposta di contenuti autentici, non stereotipati, e aggiornati. Al quesito “Mantengo uno stretto contatto con l'Italia mediante (può scegliere più di un'opzione)”, gli intervistati hanno fornito queste risposte:

Grafico 10. *Il contatto con l'Italia*



Dai dati emersi si può vedere come la maggior parte degli informanti mantenga il contatto con l'Italia mediante la sfera privata (famiglia e amici), mentre solo una parte nettamente inferiore lo fa mediante le istituzioni o i colleghi e le colleghette. Un contatto non costante con le istituzioni e con l'ambito professionale potrebbe incidere proprio sulla necessità di essere aggiornati su quei modelli linguistico-culturali che ogni docente è chiamata/o a rappresentare e veicolare all'estero.

6. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati, riassunta nei paragrafi precedenti, ha mostrato come l'offerta formativa in Italia per l'insegnamento dell'ILS sia fortemente sottorappresentata rispetto ai bisogni formativi dell'insegnante, soprattutto per quanto concerne coloro che non sono direttamente in contatto con le iniziative organizzate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e dal Ministero dell'Università e della Ricerca.

In particolare, l'assenza di percorsi di perfezionamento e di formazione iniziale specifici per l'insegnamento dell'ILS spesso dirotta i bisogni formativi all'interno del

nutrito panorama di iniziative nel campo della didattica della lingua seconda o della più ampia didattica delle lingue moderne.

Un aspetto significativo dei risultati della ricerca, in merito ai bisogni formativi dei docenti, riguarda l'estensione del panorama formativo non limitato ad aspetti di carattere linguistico o glottodidattico, ma orientato anche verso l'organizzazione del lavoro, gli aspetti relazionali e le competenze di ambito giuridico-fiscale (soprattutto riferite alla comprensione di quanto descritto nei contratti professionali e agli elementi di diritto del lavoro). Invece, limitatamente agli aspetti riferiti alla glottodidattica, percepiti come oggetto prioritario di azioni formative, il campione riporta l'organizzazione della lezione, della programmazione (a livello macro e micro), la motivazione e la selezione di materiali efficaci, sottolineando che all'estero spesso i manuali di italiano sono poco rappresentativi delle pratiche comunicative contemporanee e con scarsa attenzione alla diafasia e alla diatopia (Fiorentino, 1997; Cerruti, Corino, Onesti, 2014), aspetti che comunque necessitano di formazione specifica, come descritto alla fine del paragrafo precedente. Le glottotecnologie rappresentano potenzialmente strumenti efficaci per colmare il divario fra le esigenze dell'insegnante e i manuali disponibili, in merito alla selezione dei materiali, ma trattandosi di strumenti in evoluzione costante richiedono aggiornamento (Cuccurullo, Cinganotto, 2017). Se intuitivamente proprio quest'ultimo aspetto sarebbe stato oggetto di aspettativa per quanto riguarda la ricerca, ovvero la richiesta di interventi di ambito glottotecnologico, solamente una minima parte del campione (meno del 4%) ha riferito tale necessità, confermando che l'offerta formativa relativa all'aggiornamento professionale sulle glottotecnologie è ampia e accessibile, sia in Italia (32%) sia all'estero (67%), rispetto alle preferenze riservate alle sedi di formazione, anche a distanza.

La dimensione della progettualità (Lo Duca, 2013), alla luce del fatto che in molti casi l'insegnamento dell'ILS costituisce una soluzione di ripiego rispetto ad altre scelte professionali, è un aspetto significativo di questa ricerca, evidenziando come il punto di equilibrio fra domanda e offerta di insegnamento e insegnanti di ILS sia raggiunto non attraverso una formazione specifica, ma risponda a esigenze dettate dalle contingenze e dalla necessità di mantenersi all'estero. L'università e, più ad ampio spettro, tutti gli attori coinvolti nella sfera economico-professionale hanno il dovere di intervenire, per lo meno evidenziando le opportunità professionali e istituendo percorsi curricolari specifici (tra gli altri, cfr. Villarini, 2021; Grosso, Facchetti, Nitti, 2019).

L'indagine descritta in questi paragrafi mostra che i bisogni formativi non sono colmati solamente attraverso processi di apprendimento formale e certificato, ma anche per mezzo di formazioni autonome, di attività di sensibilizzazione. Lo scollamento fra la dimensione certificatoria e la formazione è particolarmente evidente per l'insegnante che non ha necessità di presentare titoli specifici per la propria carriera, ma *de facto* opera in contesti che richiedono un alto livello di specializzazione.

Se, dunque, da un lato occorre sensibilizzare le agenzie formative estere rispetto alla validità e all'affidabilità dei titoli di studio e delle certificazioni per l'insegnamento dell'ILS (Vedovelli, Casini, 2016), dall'altro è necessario attivare percorsi di didattica ILS o inserire attività specifiche in corsi di didattica delle lingue moderne o di didattica dell'italiano come L2. Non si tratta, pertanto, di prevedere un'uniformità dei percorsi di formazione, ma di ripensarli tenendo conto delle esigenze del mercato delle lingue, attraverso una prospettiva aperta, che consideri i bisogni formativi del personale docente. Infatti, non

ci convince l'idea che sia possibile una soluzione unitaria a una situazione che è ormai intrinsecamente caratterizzata dalla diversificazione, tanto più che non riusciamo a toglierci il dubbio che tutta questa omogeneizzazione e unificazione di risposte venga in ultima analisi a coincidere con gli interessi e le prospettive di una o di poche strutture e agenzie culturali e istituzionali. A

nostro avviso, invece, la pluralità di prospettive, la compresenza di istanze e strutture, di proposte e di strumenti può consentire alla lingua italiana di stare nel mercato delle lingue con una posizione che, esaltando le ragioni della diversificazione, si riallaccia ai tratti profondi dell'identità italiana così come essa appare agli stranieri, almeno nei suoi aspetti migliori: la creatività, la pluralità di voci, la capacità di trasformare un problema in una risorsa. Questo è lo sforzo che tutti, in un regime di libera concorrenza delle libere e critiche prospettive, voci, riflessioni, posizioni teoriche e metodologiche, dovremmo fare per creare alla diffusione dell'italiano condizioni di possibilità di sistema, non occasionali (Vedovelli, 2001: 42-43).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Barni M., Machetti S. (2019), “Le certificazioni di italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 122-133.
- Bisanti T. (2020), “La didattica dell'italiano LS: uno sguardo alla Germania”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 125-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13749>.
- Borreguero Zuloaga M., Ferroni R. (2020), “Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l'espressione dell'accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 54-77:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13745>.
- Breen M. P., Littlejohn A. (2000), *Classroom Decision-Making*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown H. D. (2001), *Teaching Principles: an interactive approach to language pedagogy*, Pearson, New York.
- Brunello G., Checchi D. (2006), *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn.
- Caruso G. (2018), “Criteri di progettazione didattica per l'italiano L2” in Diadori P. (a cura di), *Italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 338-353.
- Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di) (2014), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafatica*, Dell'Orso, Alessandria.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Cinganotto L., Turchetta B. (2020), “La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 20-37:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14971>.
- Coonan C. M., Ballarin E., Bier A. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Cuccurullo D., Cinganotto L. (2017). “Lingue straniere e tecnologie per le fluencies del XXI secolo”, in Balboni P., D'Alessandro L., Di Sabato B., Perri A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), pp. 95-100.
- De Mauro T. et al (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Della Porta D. (2014), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.

- Facchetti G., Nitti P. (2020), “Il linguista non è chi sa le lingue? Un’indagine percezionale sulla linguistica e sulla professione del linguista”, in Sansò A. (a cura di), *Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana* (Università dell’Insubria, 19-21 settembre 2019), SLI Società di Linguistica Italiana, Officinaventuno, Milano, pp. 349-362.
- Fiorentino G. (1997), “Quale italiano parlano le grammatiche?”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Atti dell’VIII Convegno nazionale GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, pp. 109-130.
- Fracchia F. (2008), *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Giappichelli, Torino.
- Graves K. (2000), *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle and Heinle, Boston.
- Grosso M., Facchetti G., Nitti P. (2019), “L’aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti”, in *e-Scripta Romanica* 7, pp. 29-39.
- Hall J. K (2012), *Teaching and researching language and culture*, Longman, Harlow.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2015), “Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 111-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014>.
- Nitti P. (2021), “Il plurilinguismo a scuola: un’indagine sulle pratiche didattiche”, in *Rhesis*, 12, 1, pp. 47-65.
- Nitti P. (2018), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Nunan D. (1988), *Syllabus design*, Oxford University Press, Oxford.
- Pavan E. (2005), *Il ‘lettore’ di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Bonacci, Roma.
- Peppoloni D. (2018), *Glottodidattica e metalinguaggio. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l’acquisizione delle lingue straniere*, Guerra, Perugia.
- Sandulli A. (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell’italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Vedovelli M. (2001), “L’italiano lingua seconda, in Italia e all’estero”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 73, pp. 11-48.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos’è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2021), *Didattica delle lingue straniere*, il Mulino, Bologna.

“NOI ITALIANI SIAMO COSÌ”: REALIZZARE L’IDENTITÀ IN UNA CONVERSAZIONE DI EMIGRATI ITALIANI

Anna De Marco, Mariagrazia Palumbo¹

1. IDENTITÀ, LINGUAGGIO E MIGRAZIONE

Pur essendo la migrazione un fenomeno antichissimo e diffuso, la linguistica migrazionale – quadro teorico principale della presente ricerca – è una branca di studi relativamente recente, databile intorno agli anni Sessanta del Novecento, quando iniziano i primi studi sul contatto linguistico (De Mauro, 1963; Weinreich, 2008; Vedovelli, 2011). L’«approccio pluridimensionale – nella fattispecie quadridimensionale – è diacronico, basato sistematicamente sulla percezione della lingua come sapere, attività, prodotto e identità» (Prifti, 2014: 3) sembra essere quello diffuso in questo settore di studi poiché ne restituisce la complessità di rapporti e relazioni.

La prima questione, che si trovano ad affrontare gli emigranti infatti, è la messa in questione della loro identità etnica, comunitaria e individuale a partire dalle lingue coinvolte nel contatto migratorio (L1, L2, dialetti; De Fina, 2003). Gli studi di settore hanno evidenziato come la dinamica del contatto linguistico in emigrazione sia influenzata sia da fattori linguistici, come la struttura delle lingue coinvolte nel contatto (Krefeld, 2004; De Marco, 2017), sia da fattori extralinguistici (Palumbo, 2014). In altri termini, le lingue parlate nel contatto migratorio sono l’esito finale di fattori macro (*speech setting*, prestigio linguistico, Pasquandrea, 2008) e micro sociolinguistici (età, generazione, istruzione, De Fina, 2003).

La domanda fondante la linguistica migrazionale riguarda le forze che guidano il cambiamento linguistico in emigrazione: tra queste un posto importante spetta alle realizzazioni linguistiche dell’identità, accanto, ovviamente, ad altri fattori linguistici determinati dal contatto con la lingua standard (Krefeld, 2004; De Marco, Palumbo, 2015; Kroskrity, 2001: 106; De Fina, 2003; De Fina, King, 2011; Prifti, 2014; Romaine, 2014). Vivere in lingue e in culture diverse influenza sia la soggettività sia la costruzione dell’identità: i migranti tendono a mettere in questione la propria identità a partire dalla lingua che scelgono di parlare, di trasmettere, di apprendere o di rifiutare. Per tale ragione questo settore di ricerche si misura in prima istanza con la definizione di un costrutto complesso come l’identità che, etimologicamente, deriva dal latino *idem* ‘lo stesso’, ‘uguale’, ma di fatto riguarda la differenziazione tra i parlanti i quali negoziano la propria identità distanziandosi avvicinandosi a un gruppo principalmente attraverso pratiche linguistiche che indicano l’appartenenza a una comunità o il distanziamento da essa (Romaine, 2014: 18). Come afferma Ciliberti (2007: 19), può essere utile considerare le differenti prospettive sull’identità come un *continuum*, a un estremo del quale si situano i modelli che considerano l’identità come un costrutto statico, costituito da un insieme di

¹ Università della Calabria.

Sebbene l’articolo sia frutto del lavoro condiviso tra le due autrici, la responsabilità dei paragrafi 1, 2 è di Anna De Marco, invece la responsabilità dei paragrafi 3 e 4 è di Mariagrazia Palumbo, mentre il paragrafo 5 è stato scritto da entrambe le autrici.

tratti caratterizzanti gruppi specifici; all'estremo opposto si situano i modelli che considerano l'identità come un costrutto dinamico e flessibile, realizzata diversamente in dipendenza dal contesto d'interazione: tra questi particolarmente utili risultano gli approcci costruttivisti, che considerano l'identità come una molteplicità di tratti negoziati attraverso l'interazione (Antaki, Widdicombe, 1998; De Fina, 2007). In altri termini, la recente ricerca tende a considerare l'identità il risultato di un processo interazionale discorsivo situato in un contesto socio-culturale specifico fatto di ideologie e conoscenze condivise, non un prodotto definito o un costrutto psicologico (De Fina, 2007: 69; Turchetta, 2019).

La presente ricerca prende le mosse dall'idea – ormai acclarata in letteratura – che l'identità sia un costrutto flessibile, nel senso che muta a seconda dei differenti contesti di interazione, e che vada pertanto studiata all'interno delle prassi comunicative dei parlanti.

2. L'IDENTITÀ ATTRAVERSO LE STRATEGIE LINGUISTICHE

La via maestra per illuminare il rapporto lingua e identità è rappresentata dall'analisi delle concrete strategie linguistiche utilizzate per esprimere la propria identità.

L'attitudine del parlante verso le lingue presenti nel proprio spazio linguistico è indicativa di pratiche simboliche linguistiche e scelte identitarie e culturali: in un contesto bilingue la selezione del codice è di per sé una strategia usata per esprimere l'identità (Anderson, 2007). Sempre in tema di scelte di codice, la stessa decisione di trasmettere o meno la propria lingua d'origine ai propri figli è indicativa del rapporto con la propria cultura di origine ed in emigrazione è meno scontata di quanto non si pensi: la decisione di non tramandare la propria lingua ed operare un suicidio linguistico è stata registrata in diversi contesti di emigrazione, incluso quello italiano. Emblematico è il caso degli emigrati italiani negli Stati Uniti, ricostruito da Romaine (2014), una comunità in cui per lungo tempo le pressioni finalizzate all'abbandono della lingua italiana sono state sia interne sia esterne alla comunità.

Nelle pagine successive analizzeremo le strategie utilizzate dagli informanti prima di osservarle attraverso i dati.

2.1. *Le narrative autobiografiche*

Negli studi sulla narrazione il focus sulle identità come costrutto sociale è riconducibile a due paradigmi dominanti: per un verso si ricordano gli studi sull'autobiografia basati sulle teorie psicologiche dell'identità; per altro verso l'analisi conversazionale e la tradizione di studi etnometodologica (De Fina, 2003: 16-18).

Negli studi sull'autobiografia basati sulle teorie psicologiche dell'identità, il rapporto tra la narrativa e l'espressione d'identità è stato inteso in termini di relazione tra l'individuo e narrazione: questo tipo di studi è cresciuto esponenzialmente negli anni e ha adottato come strumento metodologico lo studio delle narrative autobiografiche come costruzione dell'identità individuale e di gruppo. La narrativa è – in questa prospettiva – centrale come forma di codifica delle esperienze umane poiché è attraverso la narrazione che questa diventa intelligibile. In questo filone di studi, i lavori più recenti hanno sottolineato il ruolo della costruzione autobiografica attraverso il concetto di posizionamento: un processo di costruzione identitaria che coinvolge sia chi racconta sia chi ascolta o legge.

All'opposto la linea di ricerca sulle narrative ispirata dalla etnometodologia e dall'analisi conversazionale guarda all'identità come emergente all'interno dell'interazione. Per dirla

con Baumann (2001): «identity is an emergent construction the situated outcome of a rhetorical and interpretive process in which interactants make situationally motivated selection from socially constituted repertoires of identification and affiliation resources and craft these semiotic resources into identity claims for presentation to others». Questa linea di ricerca indaga il rapporto tra le narrative autobiografiche e la costruzione di identità situate nel contesto della conversazione e, pertanto, mutevoli (Archakis, Tzanne, 2005; De Fina, 2003).

Nella presente ricerca, l'identità viene considerata come una costruzione sociale, visibile attraverso la narrazione intesa come pratica discorsiva, una pratica sociale centrata sul discorso che riflette opinioni sociali e relazioni e – al contempo – contribuisce a modificarla. Guardando più da vicino le pratiche discorsive, l'emergere dell'identità si situa su diversi livelli (De Fina, 2005; Ciliberti, 2007): innanzitutto si estrinseca attraverso stili di narrazione che derivano dall'uso comune delle risorse narrative, inoltre attraverso la proiezione, rappresentazione e rielaborazione di ruoli e relazioni sociali, infine attraverso la negoziazione dell'appartenenza a (o della distanza da) comunità portatrici di convinzioni e valori comuni e che si comportano in modi specifici.

Le narrative autobiografiche sono fortemente orientate dal contesto dell'interazione: nel racconto i parlanti descrivono il proprio passato alla luce del presente, degli interlocutori coinvolti, delle esperienze vissute (De Fina, 2005; Ciliberti, 2007). Molto marcate emotivamente, questo tipo rappresenta però un punto di vista privilegiato per osservare le principali strategie linguistiche utilizzate per rappresentare l'identità tra cui l'ampio range di fenomeni rubricabili sotto l'etichetta di fenomeni di scelta e commutazione di codice e l'utilizzo di strategie di alternanza pronominale.

2.2. *La commutazione di codice*

Se in contesto plurilingue la scelta del codice della conversazione è di per sé significativa, ancor di più lo è la scelta di modificare la lingua dell'interazione all'interno di un contesto conversazionale. Nei comportamenti linguistici dei parlanti nei corpora migratori si presentano frequentemente fenomeni come la commutazione di codice, le interferenze da lingue dominanti, l'erosione e l'innovazione linguistica: questi contribuiscono a caratterizzare gli aspetti identitari peculiari delle diverse generazioni di emigrazione, dalle prime più ancorate alla propria identità di partenza alle ultime, per le quali l'identità migrata molto spesso è solo un residuo culturale (Turchetta, 2019)².

Di tutte le strategie linguistiche messe in atto dai parlanti, la commutazione di codice è probabilmente una delle più utilizzate e significative, al punto da esser stata oggetto di ricerche dalle prospettive più disparate, dalla didattica alla linguistica migrazionale. Con essa intendiamo tutti quei fenomeni riconducibili all'uso di più lingue in un singolo episodio comunicativo (Auer, 1998: 1). In questa definizione di Auer, sintetica ma efficacissima, si rintracciano alcuni parametri di definizione del fenomeno piuttosto importanti: innanzitutto tutti i partecipanti all'interazione devono necessariamente condividere le lingue oggetto di commutazione affinché questa strategia possa essere considerata tale ed essere significativa; inoltre la commutazione deve essere lo stesso parlante ad alternare in uno stesso evento linguistico più codici (Berruto, 2009: 4).

Il disaccordo in letteratura riguarda la differenziazione dei fenomeni: su questo aspetto le prospettive di ricerca si differenziano notevolmente.

² Interessanti le indicazioni di Turchetta (2019) che ha indagato questi fenomeni non solo nelle varietà orali ma anche delle varietà scritte.

Senza entrare nel merito di una discussione lunga e complessa, assumiamo come criterio di differenziazione tra i vari fenomeni di commistione di codice il confine sintattico, che, come si vede in Tabella 1 distingue i differenti fenomeni a livello di frase, parola, costituenti. Naturalmente, questi fenomeni, come vedremo nel parlato di nostri informanti, si dispongono lungo un *continuum* e sono caratterizzati da una violazione progressiva dei confini sintattici in corrispondenza di una competenza sulle lingue progressivamente minore (Berruto, 2009). Quindi il *code switching* è identificato dal fatto che il passaggio ad un altro codice avviene a livello di frase, il *code mixing* a livello di costituenti: quando la commutazione avviene al di sotto dei singoli costituenti si parla di *tag (emblematic) switching* (Scaglione 2000) frequente in contesti migratori.

In letteratura, il rispetto o meno dei confini sintattici nella commutazione viene messo in relazione con la competenza linguistica del parlante: maggiore è la violazione dei confini sintattici, minore è la competenza linguistica del parlante (Berruto, 2009).

Tabella 1. *La distinzione dei fenomeni di commutazione in base ai confini sintattici*

+ Biling. Bilanciato ← → - Biling. bilanciato			
Fenomeno linguistico	Code switching	Code mixing	Fused lect/ Hybridism
Livello sintattico	Frase	Costituenti	Parola
Italiano ← → Dialetto			

L'importanza di questa strategia sta nel suo essere funzionale all'espressione di diversi aspetti culturali, in quanto determinata dalle cause più disparate.

Per un verso, intuitivamente, si può legare a una insufficiente competenza dei parlanti, che può condurre a cercare in un'altra lingua l'espressione giusta; per altro verso a volte sono solo le percezioni dei parlanti a motivare questa scelta, come quella – più o meno fondata ma tipica dei contesti migratori – dell'intraducibilità di argomenti culturalmente connotati. In breve, cambiare la lingua dell'interazione può avere diverse funzioni comunicative o didattiche, in dipendenza dal contesto. Ad esempio, nei contesti didattici la commutazione può essere una strategia per mantenere la comunicazione in lingua straniera tra insegnante e studente (Palumbo, 2021). Nei contesti migratori la questione della commutazione si lega ai domini d'uso della lingua o a percezioni identitarie, o all'espressione di determinati argomenti, sentiti come culturalmente legati ad uno specifico codice linguistico (Amenta, Ferroni, 2019; Ferroni, 2017): si vedano gli esempi 2 e 3, ove argomenti legati a tradizioni e culture locali sono espressi in dialetto. Infatti, pur non essendo le scelte dei parlanti facilmente predibili, la tendenza dei parlanti è quella di mantenere nei domini privati la propria L1/dialetto, mentre nei domini pubblici quella di utilizzare la lingua del Paese d'arrivo. In prospettiva generazionale, inoltre, è facile trovare nel progredire delle generazioni forme di erosione del dialetto e – meno frequentemente – della lingua d'origine.

2.3. La deissi e l'identità

Tra le risorse linguistiche a disposizione dei parlanti per l'espressione della propria identità, gli elementi deittici spaziali (*qui, ora*), temporali (*allora, ora*) e pronominali occupano un posto importante in quanto risorse linguistiche caratterizzate dall'avere un significato solo all'interno di un contesto, e dallo stabilire un rapporto tra elementi linguistici ed extralinguistici (De Fina, 2003: 52). Mentre la deissi spaziale e temporale principalmente ancorano o distanziano l'individuo da un posto nel mondo e da un momento della propria vita (come vedremo nei dati), quella pronominale stabilisce una relazione tra la lingua e il mondo (De Fina, 2003: 2) e chiarisce l'attitudine del parlante verso il mondo che lo circonda attraverso una serie di strategie conversazionali. Ad esempio, l'utilizzo dell'alternanza pronominale (*io, tu, noi*) indessicalizza una particolare visione del sé e del proprio ruolo nel mondo sociale: in altre parole, può esprimere coinvolgimento, vicinanza o distanza, solidarietà con un aspetto del setting conversazione (argomento o partecipanti; De Fina, 2003: 52-54). In particolare, sono proprio queste strategie in qualità di mezzo di codifica dell'identità ad essere al centro dell'interesse di diversi studiosi a partire dallo studio di Brown and Gilman (1960) sul significato dei pronomi (Liebscher *et al.*, 2010, Cramer, 2009). Questi ultimi sono in grado di ricoprire diverse funzioni (Makoni, 2003: 14) e sono utilizzati dai parlanti per mettere in atto precise strategie linguistiche, quali l'alternanza e lo switching pronominale, che possono essere funzionali alla rappresentazione delle identità individuali e/o comunitarie: come acclarato nelle ricerche di settore, le strategie di alternanza pronominale si sono dimostrate efficaci per analizzare le identità di gruppi nazionali e/o sociali, ad esempio per differenziare le culture sociocentriche da quelle egocentriche (Duranti, 1988). In particolare, l'alternanza nell'uso dei pronomi (*io, tu, noi*) è stata utilizzata per esibire una specifica visione del sé rispetto alla comunità di appartenenza, quali gli abitanti della Samoa (Duranti, *op. cit.*) o le comunità ispaniche negli Stati Uniti (De Fina, 2003).

Gli studi linguistici nell'area del discorso politico hanno messo in evidenza l'utilizzo dell'alternanza pronominale per manifestare una (dis)affiliazione comunitaria o per rappresentare una particolare appartenenza identitaria (Cramer, 2009), ad esempio attraverso l'impiego dei pronomi *io* o *noi*.

Solitamente i parlanti utilizzano la multifunzionalità delle strategie linguistiche che coinvolgono i pronomi per esprimere o negoziare specifiche identità, soprattutto nel contesto dell'emigrazione, per codificare le loro identità sociali e le relazioni sociali tra con le persone o i gruppi sociali cui si riferiscono (Levinson, 1983: 89).

3. METODOLOGIA: CORPUS E DATI

Il presente studio muove da due domande di ricerca specifiche. i) si vogliono individuare le strategie linguistiche impiegate dai migranti per realizzare la propria identità: come emerso nei paragrafi precedenti, il contesto migratorio è particolarmente adeguato per questo tipo di ricerche, essendo un contesto in cui il cortocircuito lingua identità è forte e carico di valori aggiuntivi che vanno dall'inclusione sociale al rapporto con i Paesi d'origine e di arrivo. ii) La seconda domanda a cui si vorrebbe dare una risposta riguarda il tipo di identità espresso nei diversi contesti di interazione.

I dati attraverso i quali si indagheranno queste due questioni sono tratti da un corpus ampio di parlato di emigranti italiani a Monaco di Baviera, *corpus* all'interno del quale sono state selezionate tre conversazioni informali (lunghezza media 27 minuti) contestualizzate in altrettante "riunioni conviviali", ovverosia un contesto interazionale a tal punto adatto

ad elicitare dati legati alla questione identitaria in emigrazione da essere stato utilizzato in precedenti ricerche (Ciliberti, 2007: 11, Pasquandrea, 2008). Questo contesto può essere efficacemente indagato attraverso l'analisi della conversazione, quindi considerando i turni discorsivi e le dimensioni contestuali e culturali dell'evento: setting spazio-temporale, rapporto tra interlocutori, norme culturali e di produzione e interpretazione discorsiva, indici di contestualizzazione, segnali metacomunicativi.

Gli informanti sono sei emigrati calabresi (quattro donne e tre uomini) di prima generazione, la cui migrazione è caratterizzata da una dimensione comunitaria visibile nei dati e raccontata dagli stessi informanti nel corso di altre interviste rilasciate. Il repertorio linguistico dei nostri informanti è costituito dal tedesco, appreso spontaneamente in Germania, dall'italiano e da un dialetto che non presenta alcuna erosione, anzi che conserva la presenza di alcune consonanti come le retroflesse. La loro attitudine verso la lingua e il dialetto di origine è indubbiamente conservativa: non a caso hanno deciso di trasmettere a figli e nipoti non solo l'italiano ma anche il proprio dialetto. Probabilmente il prestigio goduto dall'italiano a Monaco di Baviera, ove la comunità italiana è numerosa e importante, ha avuto un ruolo in queste scelte (Palumbo, 2015). In questa analisi, infine, si adotta una prospettiva qualitativa, basata sulla narrativa del discorso, molto più approfondita delle metodologie quantitative perché aiuta a capire aspetti della rappresentazione del sé che sfuggono al mero dato quantitativo (De Fina, 2003: 3). Nei dati che seguono gli informanti sono indicati con una sigla, che corrisponde a delle caratteristiche sociolinguistiche rilevanti per l'analisi³.

4. DISCUSSIONE DEI DATI

Sebbene i fenomeni trattati nei paragrafi precedenti cooccorrano nel continuum della lingua, nei paragrafi successivi – per comodità di esposizione – si tratteranno separatamente i fenomeni di alternanza di codice dagli altri fenomeni presentati in 2.

4.1. *Alternanza di codice: code switching, code mixing, parola*

Nel *corpus* selezionato, le commutazioni di codice sono legate soprattutto al passaggio dall'italiano al dialetto, dato, questo, che non stupisce visto il contesto di elicitazione: sia gli informanti sia l'intervistatrice sono italofoni, ed è davvero difficile immaginare che parlino in tedesco, lingua che tuttavia compare per lessemi isolati in un *continuum* che si snoda tra le opposte estremità del dialetto e dell'italiano. Si consideri gli esempi seguenti, 1 e 2, in cui i diversi fenomeni co-occorrono, incentrati intorno alla spiegazione di una tradizione culinaria di tipo religioso, la *cuccia*⁴:

³ In particolare, la prima lettera “E” indica il loro far parte di un *corpus* di emigrati, la seconda lettera, “F” o “M” indica il genere, segue l'indicazione dell'età e un'ultima lettera finalizzata a distinguere informanti che hanno in comune le caratteristiche evidenziate fin qui. Quindi un'informante indicata come EF551A è una donna di prima generazione, 55 anni d'età: la lettera “A” la distingue da altri informanti donne emigrate di prima generazione di 55 anni. Per la trascrizione delle interviste, sono state adottate le convenzioni di trascrizione prevalentemente in uso nell'analisi della conversazione, con riferimento in particolare al sistema elaborato da Gail Jefferson, Heritage, 1984: IX–XVI).

⁴ Sull'origine di questo termine – che comunque indica una tradizione diffusissima sul territorio – non c'è accordo: secondo Gerhard Rohlfs deriverebbe dal greco volgare «τὰ κουκκία» (chicchi). Per approfondimenti sul valore rituale, antropologico e culturale si rimanda all'articolo dell'antropologo Vito Teti in <https://www.doppiozero.com/cuccia> del 9/3/2023.

(1)

1. EF551A: c'è u /quella è *a cuccia*
2. I: a cuccia che fanno sta cosa e la passano
3. EF551A: con il grano
4. I: eh
5. EF551A: cucinano il grano con // *eb u Zimt*
6. I: *Zimt* cannella

(2)

1. EM57IA: No nemmeno la *cuccia* la *cuccia* no è che - fanno *lu* grano bollito! quella è la *cuccia* quello dico io a Pasqua
2. EF54IA: *u fannu da noi ma nui un l'amu mai fattu nemmeno u sacciu spiegare*
3. EM57IA: *fannu u granu* bollito a *cuccia* invece a Pasqua fanno il grano che poi esce verde e dopo lo portano in chiesa
4. I: quello ai Sepolri ai Sepolcri?
5. EM57IA: *la cuccia* è il grano bollono il grano e dopo lo mangiano quella è la cuccia

Nel *corpus* sono presenti le commutazioni sia a livello di frase (code switching, es. 2 r. 2), sia a livello di costituenti (code mixing, es. 2 r. 3), sia al livello di parola (es. 1 r. 1, 5, 6): non ci sono casi di commistioni a livello morfologico. I codici dominanti sono indubbiamente l'italiano e il dialetto: il tedesco occorre sporadicamente, con lemmi isolati (*Zimt*) e, perlopiù su ambiti esperiti nel paese d'arrivo come si vedrà negli esempi successivi, con lemmi tratti dall'ambito dell'istruzione (*Kindergarte*, *kinderkrippe* in 4). In questo senso la commistione verso la lingua tedesca è coerente con le ricerche precedenti essendo legata al dominio dell'istruzione, che gli infomanti hanno vissuto in tedesco. La commutazione in genere va nella direzione del dialetto, in corrispondenza di elementi molto connotati culturalmente – come nel caso della *cuccia* – e di narrative autobiografiche. È il caso dell'esempio 3, ove la commutazione verso il dialetto serve per raccontare oggetti appartenenti ad un passato lontano, quali *lanceddj*, *sciannach*/ *sciannacheddu*, *tienivarrile*: il dialetto di questi informanti appare particolarmente conservativo stante la presenza a livello fonetico di suoni retroflessi, (*lanceddj*), assenti nelle lingue standard del paese d'origine e d'arrivo e pertanto passibili di erodersi sotto il peso del maggior prestigio dell'italiano e del tedesco. Tuttavia, le forze che guidano il cambiamento linguistico in emigrazione sono diverse: nel caso del *corpus* in questione hanno un peso forte la vicinanza e il mantenimento di contatti costanti con il paese d'origine e la presenza di una comunità italiana ben inserita nel territorio.

(3)

1. EF70IA: ecco i *lanceddj* è roba di creta fatti che si va alla fontana solo per l'acqua c'è da mia suocera ancora ce l'ha sulla tene – e due Gianluca mio figlio se l'ha comprati / a San Marco / pe la tradizionee -e l'ha misi ntu giardino - ha un giardino qua mio figlio - e ci ha *misu sti lanceddj* per la tradizione
2. EF551A: *u sciannach*
3. I: che cos'è?
4. EF551A: *u sciannacheddu* §§ e lo devi sapere tu
5. I: *sciannacheddu*?
6. EF551A: quel bicchiere piccolo di vino (...)
7. E1M77A: *lu tienivarrile*
8. EF701A: SI ANDAVA ALLA FONTANA FUORI

9. E1M77A: [si andava
10. I: [Ah sì sì sì
11. E1M77A: si andava alla fonte alla fontana no? alla fonte perché non c'era l'acqua nel paese e quindi si andava lì e c'era *stu* barile che su mettevano addosso e si portava sulla spalla e si portava a casa come riserva oltre li *lanceddj*
12. I: I *lanceddj* su per l'olio pure per l'olio
13. EF701A: No pe l'olio *sunu* più [i giarri

Le commistioni verso il dialetto sembrano essere “innescate” dagli elementi culturali di cui sopra per poi attraversare il parlato dei migranti sia a livello di frase sia a livello di costituenti, come si può osservare nell'esempio 3 r. 1: la spiegazione del termine dialettale “*lanceddj*” inizia in italiano per poi scivolare progressivamente verso il dialetto prima con un code switching “e *l'ha misi nto giardino*” poi con un code mixing “e ci ha *misu sti lanceddj* per la tradizione”, innescando quindi una progressiva violazione dei confini sintattici.

4.2. *La deissi e le narrative autobiografiche*

Come sottolineato precedentemente, i fenomeni linguistici sotto osservazione co-occorrono nel parlato degli informanti: è il caso del n. 4, ove le commistioni verso il dialetto sottolineano una sorta di distanza critica rispetto alla comunità d'arrivo, che, dal punto di vista dei migranti, sottopone anche i bambini a diversi sacrifici. Questa distanza viene ripresa e rimarcata anche dalla deissi spaziale, “qua in Germania”, che sottolinea le maggiori difficoltà affrontate nella società d'arrivo dei migranti.

(4)

1. EF54IA: *E nu casinu* sì! perché li devi portare *al Kinderkrippe* quando so al *kinderkrippe* si devono alzare presto la mattina (1) alle 6- alle 5 devono già alzare e portarli al *Kinderkrippe*. Qua in Germania appena *nu* bambino nasce già comincia il sacrificio *kinderkrippe kindergart* scuola dopo comincia lavoro (1) i *quanno* nasce un bambino fino c'è sempre fino che muore sempre problemi

Una parte molto interessante dei dati è rappresentata dalle narrative autobiografiche. Si legga lo stralcio di una narrativa più ampia presentato in 5:

(5)

1. E1M77A: e noi che crescevamo non ci avevamo più *lu* mastro per imparare *lu* falegname *lu* fabbru *lu* calzolaio non c'era niente più su spariti tutti quando Quando io crescevo lì non c'era niente NIENTE. e i soldi per andare alle scuole superiori non era possibile perché non c'erano / e come anche i miei fratelli eravamo in cinque noi / io ho fatto la quinta poi basta / poi in campagna in montagna e si viveva di questo

Qui l'informante sta raccontando la sua vita pre-emigrazione, nel suo Paese d'origine, focalizzando le difficoltà che poi lo hanno portato ad emigrare: l'alternanza pronominale (sottolineata nell'esempio 5) indessicalizza il tipo di legame dell'individuo alle varie comunità che ha attraversato. Tipico delle prime generazioni è il rappresentarsi sempre in comunità più ampie, coerentemente con le caratteristiche sociali della loro migrazione, che è comunitaria e familiare: il “noi” sottolinea l'appartenenza alla comunità dei giovani

del tempo e alle loro difficoltà, prima di far emergere il suo ruolo di narratore, *io*, per poi focalizzarsi di nuovo sulla vicinanza al nucleo familiare (*io, i miei fratelli, noi, io*).

Una parte molto interessante (non solo in chiave linguistica) delle narrative autobiografiche riguarda il racconto dell'inserimento nel paese d'arrivo, quindi della condizione di straniero, come nell'esempio seguente, stralcio di una conversazione molto più ampia, ove vengono trattate le difficoltà linguistiche affrontate dagli informanti, che poi sono tipiche della migrazione in generale:

(6)

1. EF551A: *mo* vi racconto una storia sul lavoro dove lavora mio marito // certamente mio marito anche c'è da tanti anni qua però si fa l'errore // ma tanti anni fa non è successo adesso ha fatto un errore parlando tedesco ha detto un errore un tedesco si mette a ridere (...)
2. E1M77A: ci sono stati anche questi strani considerazioni il fatto che eravamo stranieri non è stato preso così culturalmente benevolo no? pretendevano che noi dal primo giorno capissimo e ci spiegassimo agissimo no? secondo quello che loro ci dicevano // questo succedeva

Qui il pronomine personale *noi* indessicalizza progressivamente un'opposizione tra le due comunità, la collettività degli stranieri, che si oppone alla comunità ospitante, caratterizzata da un atteggiamento di chiusura verso le difficoltà linguistiche degli stranieri.

Tuttavia, in contesto migratorio le affiliazioni identitarie non sono date una volta per sempre, ma si ricostruiscono in base a condizioni di comunicazione locali. In maniera del tutto inaspettata per un informante di prima generazione, nei dati è presente anche l'affiliazione di una informante alla comunità ospite (7):

(7)

1. EF541A: mi trovo più tedesca (...) è più tranquilla invece in Italia più stress pi' sta per sempre no mi trovo meglio qua appena sono arrivata mi sono affezionata a sta qua quando vado in Italia ci sto 'na settimana poi comincio a avere nostalgia di venire di qua, qua è più per andare a fa la spesa in Italia senza macchina è tutto perso invece qua c'è tutto abbiamo tutto vicino per andare a lavorare

Nella dialettica tra le comunità in contatto, un punto di vista molto importante è quello della comunità ospitante, come emerge nella seguente narrazione (8):

(8)

1. EF551A: facciamo così ma siamo ospitali noi calabresi siamo così / i calabresi mo non so da voi (...)
2. EF551A: noi italiani siamo così
3. E1M77A: la cosa che // secondo me è un pregio perché tutto sommato questi tempi che siamo qui abbiamo conosciuto almeno per quanto riguarda me ho conosciuto tante persone // e quando notano no? la spontaneità la disponibilità ma anche la sincerità emm quasi come base di tutto dicono ecco che i tedeschi sono *Leute* o *Menschen* questa differenza notano in noi che ci classificano in in *Menschen* che sono umani mentre il *Leute* è gente comune gente no che passa e se ne va/ loro dicono ecco che questo nostro modo di vivere fa parte di questi

- Menschen* di questo senso di accoglienza di disponibilità no e questo è molto bello no io mi gratifico quando mi dicono loro queste cose a me
4. I: non avevo mai pensato a questa differenza
 5. E1M77A: si i tedeschi me l'hanno spiegata/ io per me erano persone no? così invece *loro* hanno puntualizzato no hanno puntualizzato mi hanno fatto capire che c'è questa differenza quindi ecco gli italiani si distinguono perché sono tra i *Mensch* no mentre i tedeschi fanno parte del *Leute*

In questo stralcio di una conversazione molto più ampia sulla differenza tra italiani e tedeschi, emergono diversi aspetti legati alla complessità dell'identità italiana, un crogiolo di elementi estremamente diversi, tra cui una forte identità regionale (*noi calbresi/nostro modo di vivere*) parte fondante dell'identità nazionale (noi italiani; Trifone 2009). L'alternanza pronominale è lo strumento attraverso il quale la comunità emigrata può assumere lo sguardo della comunità ospitante su sé stessa. Questo osservarsi attraverso gli occhi dell'altro avviene anche tramite il lessico (*Menschen* vs *Leute*) teso a sottolineare l'importanza di una identità forte.

5. CONCLUSIONI

Rispetto alle domande di ricerca iniziali, l'analisi dei dati ha fatto emergere un utilizzo di strategie linguistiche in funzione identitaria coerente con quanto emerso nelle indagini precedenti: all'interno delle narrative autobiografiche, la commutazione di codice e l'utilizzo di vari tipi di deissi è funzionale non solo all'espressione dell'identità, ma anche dell'attitudine dei parlanti verso aspetti della lingua e della cultura con i quali entrano in contatto.

Rispetto alla seconda domanda e cioè quale identità viene espressa nei diversi contesti di interazione, colpisce invece il fatto che vengano espresse identità e attitudini così diverse sia rispetto alle comunità coinvolte (quella tedesca e quella italiana) sia rispetto alle identità realizzate, a esempio il situarsi degli emigrati a volte come parte della comunità di partenza, a volte come parte della comunità di arrivo. Trattandosi della prima generazione, quindi di un gruppo sociale abbastanza omogeneo, ci si sarebbe atteso un atteggiamento più compatto e privo di oscillazioni nei confronti della comunità ospitante. Considerato il campione piuttosto esiguo dei partecipanti ogni conclusione andrà verificata su un numero più ampio di parlanti. È opportuno, tuttavia, sottolineare con De Fina (2003: 3) che «[...] a qualitative perspective, particularly one based on discourse narrative is much more insightful than quantitative methodologies because it helps bring to surface and understand aspects of the representation of the self that are not apparent through statistics, questionnaires or sample interviews».

A livello metodologico, la possibilità di avviare delle conversazioni più informali, come quello che avviene dopo interviste più strutturate in cui i parlanti scelgono l'argomento della "chiacchierata", fa senz'altro emergere in maniera più spontanea il loro vissuto emotivo.

Le possibilità di future ricerche su questo tema sono molto ampie e consistono non solo nella possibilità di considerare un campione più ampio, ma soprattutto del mettere in relazione diversi parametri sociolinguistici tra loro (età, generazione) e diversi *corpora* di migranti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L., Ferroni R. (2019), “Le varietà linguistiche in contesto informale: uno studio di caso di una famiglia italiana in Brasile, in *Italiano LinguaDue*, 11, 12, pp. 5-24: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12758/11985>.
- Anderson L. (2007), “La commutazione di codice come risorsa nella costruzione d’identità”, in Ciliberti A. (a cura di), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 176-200.
- Antaki C., Widdicombe S. (1998), *Identity in talk*, Sage, London.
- Argiris A., Angeliki T. (2005), “Narrative positioning and the construction of situated identities Evidence from conversations of a group of young people in Greece”, in *Narrative Inquiry*, 15, 2, pp. 267-291.
- Atkinson J. M., Heritage J. (eds.) (1984), *Structures of social action: studies in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Auer P. (1998), *Code Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, Routledge, London.
- Berruto G. (2009), “Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli di code switching”, in Iannàccaro G., Matera V. (a cura di), *La lingua come cultura*, UTET, Torino-De Agostini, Novara, pp. 3-34.
- Brown R., Gilman A. (1960), “The pronouns of power and solidarity”, in Sebeok T. A. *Style in Language*, Cambridge, New York, pp. 253-276.
- Ciliberti A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cramer J. (2009), “Using pronouns to construct a European identity: The case of politicians at Davos 2008”, in *Studies in the Linguistic Sciences Illinois Working Papers*, pp. 94-109.
- De Fina A. (2003), *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- De Fina A. (2007), “Parlando di mangiare: l’identità come costruzione interazionale”, in Ciliberti A. (a cura di), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-89.
- De Fina A., King K. A. (2011), “Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women’s experiences in the US”, in *Discourse Studies*, 13, pp. 163-188.
- De Marco A. (2017), “I segnali discorsivi nel parlato di emigrati italiani in Germania”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 69-89.
- De Marco A., Palumbo M. (2015), “Derive fonetiche e percezioni identitarie: il caso dell’emigrazione italiana a Monaco”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, pp. 177-194.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza.
- Duranti A. (1988), “Intentions, language and social action in a Samoan context”, in *Journal of pragmatics*, 12, pp. 13-33.
- Ferroni R. (2017), “Playing with languages: code-switching between Italian-Brazilian immigrants during a ruzzola tournament”, in *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELT4)*, 33, 2, pp. 543-570.
- Kroskrity P. (2011 [2001]), “Identity”, in Duranti A. (ed.), *Key terms in language and culture*. Blackwell Publishing, Malden (MA) - Oxford (UK), pp. 106-108.
- Krefeld T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Levinson S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Liebscher G., Dailey-O'Cain J., Müller M., Reichert T. (2010), "Negotiating identities through pronouns of address in an immigrant community", in *Pragmatics*, 20, 3, pp. 375-400.
- Makoni S., Mashiri P. (2003), "The pragmatic import of pronominal usage in Chishona discourse", in *Per Linguam*, 19, pp. 13-38.
- Palumbo M. (2014), *Cultura, lingua e identità. Uno studio sul parlato di emigrati calabresi*, Aracne, Roma.
- Palumbo M. (2021), "La commutazione di codice nel parlato dell'insegnante di inglese come lingua straniera. Uno studio di caso", in Caruana S., Chircop K., Pace M., Vassallo Gauci P. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, SAIL 16, Edizioni Ca' Foscari Venezia, pp. 139-150.
- Pasquandrea S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Guerra, Perugia.
- Prifti E. (2014), "Enérgeia in trasformazione. Elementi analitici di linguistica migrazionale", in *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 130, 1, pp. 1-22.
- Romaine S. (2014), "Identity, migration and language", in Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (a cura di), *Multilinguismo in contesto migratorio*, Aracne, Roma, pp. 15-57.
- Salvatore E. (2017), *Emigrazione e lingua italiana. Studi linguistici*, Pacini, Pisa.
- Santipolo M. (2022), *Educazione e politica linguistica*, Bulzoni, Roma.
- Scaglione S. (2000), *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Trifone P. (a cura di) (2009), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Turchetta B. (2019), "Proiezione simbolica e innovazione nelle identità linguistiche migrate", in Bombi R., Costantini F. (a cura di), *Plurilinguismo migratorio voci italiane, italiche e regionali*, Forum, Udine, pp. 113-122.
- Vedovelli M. (2011), "Lingua ed emigrazione italiana nel mondo. Per uno spazio linguistico italiano globale", in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Nuovi valori dell'italianità nel mondo. Tra identità e imprenditorialità*, Forum, Udine, pp. 33-41.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET, Torino.

LA *ONWARD MIGRATION* DI NUOVI ITALIANI IN INGHILTERRA: RISTRUTTURAZIONE DI REPERTORI LINGUISTICI COMPLESSI E MANTENIMENTO LINGUISTICO

Francesco Goglia¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi dieci anni, un numero crescente di studi si è concentrato sul fenomeno della *onward migration*, ovvero una seconda migrazione di immigrati originari di Paesi terzi che hanno acquisito la cittadinanza italiana. Questo fenomeno non è limitato a nuovi cittadini italiani, ma parte di una più ampia riattivazione della mobilità intra-europea da parte di rifugiati e immigrati economici che hanno acquisito la cittadinanza in un Paese EU (Toma, Castagnone, 2015; Ahrens *et al.*, 2016; Montagna *et al.* 2021; Agyeman, 2022).

Gli studi che trattano questo tipo di migrazione nell'ambito della Sociologia delle Migrazioni si sono finora concentrati su singoli gruppi come gli italo-bangladesi emigrati in Inghilterra (Della Puppa, 2018a; Della Puppa, King, 2019), gli italo-marocchini emigrati in Francia (Essiya, 2016; Della Puppa, 2018b), e gli italo-ghanesi emigrati in Inghilterra (Agyeman, 2022). Questi studi hanno identificato più fattori socio-economici in Italia che contribuiscono alla decisione di re-emigrare, tra i quali l'immobilità sociale, la disoccupazione, la crisi economica, e la discriminazione. Tra i fattori d'attrazione per l'Inghilterra invece sono stati identificati i legami familiari e amicali, un rappresentazione idealizzata del *welfare*, e migliori opportunità di studio e lavoro per i figli. È stato anche osservato che la *onward migration* non include solo singoli individui, ma anche un numero sempre crescente di intere famiglie (Della Puppa, 2018b, Goglia, 2021a, 2021b; Agyeman, 2022). In questi studi troviamo alcuni accenni ad aspetti linguistici, come per esempio il ruolo che svolge la lingua inglese nel processo di *onward migration* nel caso degli italo-bangladesi di Londra, per i quali la lingua inglese e un'istruzione britannica per i figli hanno agito da *pull factor* per la decisione di lasciare l'Italia (Della Puppa, 2018a). Le destinazioni della *onward migration* riproducono spesso legami coloniali linguistici e culturali con i primi paesi d'origine dei migranti. Per esempio gli italo-marocchini tendono a re-emigrare verso la Francia o il Belgio (Essiya, 2016; Della Puppa, 2018b), mentre gli italo-bangladesi e gli italo-nigeriani tendono a re-emigrare verso la Gran Bretagna (Della Puppa, 2018a; Goglia, 2021c).

Lo studio della *onward migration* dal punto di vista sociolinguistico è ancora più recente di quello sociologico. I pochi studi disponibili si sono concentrati sulla re-emigrazione di nuovi italiani in Inghilterra e Francia: italo-bangladesi in Inghilterra (Winstanley, 2016; Goglia, 2021c), italo-nigeriani in Inghilterra (Goglia, 2021b), italo-tunisini e italo-marocchini in Inghilterra (Goglia, 2022), italo-marocchini in Francia (Villa-Perez, 2021; 2022).

Il presente contributo si propone di analizzare come famiglie di nuovi italiani che si sono trasferite in Inghilterra ristrutturano il proprio repertorio linguistico. La discussione

¹ University of Exeter.

si basa su interviste con figli di famiglie di nuovi italiani emigrate in Inghilterra. La prospettiva dei figli di queste famiglie è ancora poco studiata anche dalla Sociolinguistica delle Migrazioni e la Sociolinguistica, con alcune eccezioni molto recenti (cf. Goglia, 2021a, 2021b, 2021c, 2022; Villa-Perez, 2021, 2022).

L'articolo è strutturato come segue. La sezione 2 introduce le questioni teoriche relative alla *onward migration* e al suo impatto sui repertori linguistici dei migranti. La sezione 3 presenta informazioni sul numero di nuovi italiani in Inghilterra e la *onward migration*. La sezione 4 presenta la metodologia dello studio ed i dati. I risultati sono discussi nella sezione 5 con particolare riferimento all'uso e mantenimento dell'italiano, dei dialetti italo-romanzi e delle altre lingue del repertorio familiare.

2. ONWARD MIGRATION E REPERTORI LINGUISTICI

La letteratura sul plurilinguismo e il mantenimento linguistico nelle comunità di immigrati è vasta, ma tende a concentrarsi sul mantenimento delle lingue del Paese d'origine nel Paese di arrivo. Le lingue del Paese d'origine tendono a essere mantenute e trasmesse principalmente nel contesto familiare o nelle interazioni all'interno di una comunità co-etnica, mentre le lingue del Paese ospitante vengono utilizzate in tutti gli altri contesti. I parlanti della lingua del Paese d'origine sono immigrati di prima generazione e le generazioni successive possono mantenere le lingue dei genitori in vari modi, ma molto spesso perderle nel giro di una o più generazioni (Pauwels, 2016).

Anche la ricerca sull'italiano e i dialetti italo-romanzi nel repertorio linguistico di comunità italiane nel Regno Unito dopo la Seconda Guerra Mondiale è vasta (Tosi, 1991; Di Salvo, 2012; Di Salvo, 2018; Guzzo, 2014) ed include alcuni studi sulla più recente ondata migratoria italiana (Di Salvo, 2019; Di Salvo, Vecchia, 2019; Pepe, 2022). Questi studi hanno adottato il suddetto approccio bipolare alla migrazione (dall'Italia al Regno Unito) e al mantenimento/*shift* linguistico.

Il caso della *onward migration* presenta una sfida per questo approccio poiché implica un paese d'origine (Bangladesh, India o Ghana), un paese di lunga permanenza (Italia) ed il paese di destinazione finale (Gran Bretagna). La ricerca sociolinguistica sull'immigrazione contemporanea ha evidenziato la natura transnazionale della migrazione contemporanea e l'importanza di esaminare le traiettorie individuali dei migranti per evidenziare gli effetti di queste traiettorie sui repertori linguistici e le identità dei migranti nei Paesi di destinazioni (Blommaert, 2010; Blommaert, Dong, 2010; Pauwels, 2016; Tovares, Kamwangamalu, 2017). La prospettiva per così dire 'mono-nazionale' in termini di Paese d'origine risulta riduttiva e inadeguata a cogliere la complessità della situazione di questi *onward migrants*.

Da un punto di vista strettamente sociolinguistico i migranti che re-emigrano dall'Italia hanno già repertori linguistici complessi quando arrivano nel Regno Unito: oltre all'italiano e/o ai dialetti italiani, troviamo anche la/le loro lingua/e d'origine. La conoscenza e il livello di competenza in queste varia anche a seconda delle generazioni: per la maggior parte, i genitori hanno l'italiano come L2 mentre i figli nati in Italia o giunti da giovani hanno l'italiano come L1 o lingua principale. Durante la loro permanenza in Italia è possibile che i figli di queste famiglie abbiano potuto mantenere le lingue parlate dai propri genitori oppure che siano già alle prime fasi dello *shift* linguistico verso l'italiano a causa della mancata trasmissione intergenerazionale da parte dei genitori (Chini, Andorno, 2018; Bagna *et al.*, 2018; Goglia, 2018). Il grado di mantenimento delle lingue d'origine a seconda di un numero di fattori tra cui famiglie endogamiche/esogamiche, la dimensione della comunità, l'idea di un futuro ritorno al proprio Paese d'origine, il valore

attribuito alle rispettive lingue, e il legame tra una determinata lingua ed identità etnica (Pauwels, 2016). Studi sociolinguistici hanno anche dimostrato che i dialetti italo-romanzi possono far parte dei repertori linguistici delle famiglie d'origine immigrata a seconda dell'area geografica di provenienza in Italia, nonché della vitalità stessa dei dialetti italo-romanzi in quella zona (Goglia, Wolny, 2022). Nel caso delle famiglie provenienti dalle ex colonie europee, i repertori linguistici potrebbero includere anche una varietà di lingua europea oltre ad un pidgin (o creolo). Questo è il caso, ad esempio, dei ghanesi (inglese ghanese, pidgin ghanese), nigeriani (inglese nigeriano, pidgin nigeriano) e capoverdiani (portoghese, creolo capoverdiano). Inoltre la seconda generazione potrebbe aver imparato l'inglese o altre lingue straniere a scuola. Va poi aggiunto che l'uso delle lingue del repertorio in queste famiglie può spesso includere un livello di mescolanza linguistica all'interno della conversazione che può avere diversi gradi di consapevolezza da parte dei parlanti. La vita nel nuovo Paese richiede alle famiglie che re-emigrano di ristrutturare i propri repertori linguistici e il loro uso delle lingue sia all'interno sia all'esterno del dominio familiare. Le esperienze migratorie di individui che intraprendono la *onward migration* e i loro repertori linguistici sono più complessi rispetto a quelli dei migranti che arrivano direttamente nel Paese di destinazione attraverso un processo migratorio che non coinvolge lunghe permanenze intermedie. Inoltre, i migranti devono spesso ridefinire le proprie risorse linguistiche in base al modo in cui nel Paese intermedio e in quello di destinazione sono usate le varie lingue, indice quest'ultimo di specifiche ideologie linguistiche. A influenzare il comportamento linguistico in famiglie immigrate sono anche le ideologie linguistiche dei genitori e dei loro Paesi d'origine. Un concetto molto utile nel caso della *onward migration* è quello di capitale linguistico, che rappresenta una forma di capitale culturale bourdieusiano (Bourdieu, 1986). Per Bourdieu conoscere altre lingue e essere istruiti rappresenta un capitale culturale capace di fornire potere ai cittadini e accesso alle risorse all'interno della società considerata. Il valore del capitale culturale varia secondo culture ed ideologie diverse.

3. LA ONWARD MIGRATION DI NUOVI ITALIANI IN INGHILTERRA

Negli ultimi dieci anni il numero di immigrati che dopo aver acquisito la cittadinanza lascia l'Italia è continuato ad aumentare. Secondo l'ISTAT, su 669.000 cittadini originari di Paesi non EU che hanno acquisito la cittadinanza tra il 2012 ed il 2017 circa 42.000 si sono trasferiti all'estero, o tornando nel loro Paese d'origine (25%) o re-emigrando in un altro Paese europeo (75%) (ISTAT, 2019; Conti *et al.*, 2018: 43). Per alcuni gruppi la scelta di ritornare nel Paese d'origine non viene contemplata e re-emigrano esclusivamente in un Paese europeo. È questo il caso per i bangladesi, i ghanesi, i marocchini ed i pachistani (Licari, Rottino, 2020).

Il Regno Unito è la destinazione preferita dai nuovi italiani nati in Paesi del Commonwealth come India, Bangladesh, Ghana e Nigeria (Della Puppa, 2018a; Agyeman, 2022).

I dati del Consolato Italiano di Londra ci dicono che il 23 settembre 2021 erano 446.971 gli italiani registrati all'AIRE in Inghilterra e Galles: grazie alle ulteriori informazioni sul luogo di nascita di queste persone, che sono disponibili dal 2020, sappiamo che la metà degli italiani era nata in Italia (221.196), un quarto in Gran Bretagna (108.170) e un quarto in un Paese terzo (117.605). Quest'ultimo gruppo comprende sia immigrati che hanno acquisito la cittadinanza in Italia o cittadini di altri Paesi che hanno acquisito la cittadinanza per discendenza. Sempre dai dati del Consolato Italiano a Londra sappiamo inoltre che tra gli italiani nati in un Paese terzo ci sono italo-brasiliani (30.6%),

italo-bangladesi (11.6%), italo-pachistani (7.18%), italo-argentini (4%), italo-indiani (6.16%), italo-ghanesi (5%), italo-sudafricani (2.7%) e italo-nigeriani (3%) (Consolato Generale d'Italia di Londra, 2021). Questi dati ci rivelano un quadro dell'emigrazione nel Regno Unito molto più complesso del passato visto che un quarto degli italiani che risiedono in Gran Bretagna non sono originari dell'Italia e in un modo o nell'altro hanno percorsi migratori resi possibili dall'acquisizione della cittadinanza italiana.

Visto che il fenomeno della *onward migration* coinvolge spesso intere famiglie, i figli di queste famiglie che sono nati in Italia fanno parte del gruppo più numeroso di italiani residenti in Gran Bretagna. Questo rende la *onward migration* un fenomeno ancora più importante per la definizione dell'emigrazione italiana in questo Paese.

4. METODOLOGIA E DATI

I dati discussi in questo capitolo fanno parte di un progetto più ampio, finanziato dal Leverhulme Trust², che ha indagato il plurilinguismo, il mantenimento e lo *shift* linguistico di famiglie originarie di Paesi extra-europei emigrate dall'Italia al Regno Unito dopo un lungo periodo di vita in Italia. Queste famiglie appartengono alla categoria dei *family movers*, la cui decisione di emigrare è presa principalmente per offrire un futuro migliore alla seconda generazione (Ahrens *et al.*, 2016; Della Puppa, King, 2019). I partecipanti a questo progetto (65 in totale) appartengono tutti alla seconda generazione di queste famiglie, con età compresa tra i 18 e i 26 anni, e si sono trasferiti dall'Italia negli ultimi nove anni. I partecipanti sono stati reclutati attraverso contatti personali e utilizzando la tecnica del passaparola tra studenti universitari presso le università britanniche. Tutti i partecipanti si sono trasferiti nel Regno Unito con le loro famiglie o parte di queste (cf. Ahrens, Kelly, van Liempt, 2016; Della Puppa, King, 2019). I partecipanti appartengono ai seguenti gruppi nazionali: italo-nigeriani, italo-ghanesi, italo-indiani, italo-bangladeshi, italo-srilankesi, italo-tunisini e italo-marocchini. A ogni partecipante è stato chiesto di compilare un breve questionario volto a raccogliere informazioni sulle lingue parlate da loro e dagli altri membri della famiglia con diversi interlocutori e in diversi domini comunicativi e su come le loro pratiche linguistiche siano cambiate nel Regno Unito. A completamento del questionario è stata effettuata un'intervista sociolinguistica. Le risposte al questionario sono state usate come punto di partenza per l'intervista allo scopo di ottenere chiarimenti e ulteriori approfondimenti sui punti importanti emersi dallo stesso. Le interviste sono state condotte in italiano o in inglese a seconda delle preferenze dei partecipanti, sono durate circa 30 minuti e sono state audio registrate. Alcune sono state fatte di persona altre, durante la pandemia del Covid 19, *online* tramite la piattaforma *Zoom*. Tali interviste si sono concentrate sulle esperienze dei partecipanti riguardo alla migrazione dall'Italia al Regno Unito, l'uso della lingua all'interno della propria famiglia nei due paesi, l'atteggiamento verso queste lingue, l'uso della lingua con diversi interlocutori, il mantenimento linguistico. Una lista di domande preparate è stata impiegata per stimolare la conversazione, ma l'idea era quella di lasciar spazio a conversazioni spontanee informali sulle esperienze dei partecipanti e le loro opinioni a riguardo. Il progetto ha ricevuto l'autorizzazione etica dal Comitato Etico dell'Università degli Studi di Exeter.

² La ricerca è stata finanziata dall'Ente di Ricerca Leverhulme Trust con la Research Fellowship 'Onward migration from Italy to the UK: sociolinguistic implications' 2019.

5. RISULTATI

Come spiegato nelle sezioni precedenti, tutti i partecipanti sono emigrati nel Regno Unito con le loro famiglie dopo un lungo periodo di vita in Italia e hanno l’italiano come loro L1, mentre i loro genitori come L2. Una volta nel Regno Unito, i loro repertori linguistici vengono ristrutturati con l’inglese come lingua dominante e l’italiano retrocede allo *status* di lingua d’eredità insieme alla/e lingua/e del primo paese d’origine. Nelle sezioni che seguono, discuterò estratti dalle interviste dei partecipanti che esemplificano tendenze generali riguardo all’uso, mantenimento e *shift* della lingua italiana, l’uso e il mantenimento dei dialetti italo-romanzi e delle altre lingue del repertorio familiare, con la consapevolezza che ci sono molte differenze culturali e linguistiche tra sottogruppi, singole famiglie ed individui. Tutti gli estratti discussi nelle seguenti sezioni sono in italiano. Laddove le interviste sono state condotte in inglese, gli estratti tratti da queste interviste sono presentati in traduzione, e ci si referisce ai partecipanti con pseudonimi.

5.1. *L’italiano nel dominio familiare*

La maggior parte dei partecipanti ha riferito di usare ancora l’italiano insieme alle altre lingue del loro repertorio nel dominio familiare. Nell’estratto 1, Dogbeda, una ragazza italo-ghanese arrivata nel Regno Unito tre anni prima dell’intervista con tutta la sua famiglia, spiega che sia l’italiano sia la lingua twi e l’inglese sono ancora parlati in famiglia.

Estratto 1

INT: Che bello, volevo domandarti, quindi tu sei italiana, ma di origine ghanese, quindi immagino che parli molte lingue in famiglia. Mi dici che lingue parlate in famiglia?

DOGBEDA: Certo...allora siccome io sono afro-italiana, non so neanche se questo termine esiste, ma sono afro-italiana perché, come sai sono ghanese, allora in ogni caso ho abbastanza cultura italiana in me e quindi questo, questo significa che a casa parliamo italiano, parliamo il dialetto quindi il dialetto ghanese che si chiama twi, parliamo un po’ di inglese, ma i miei fratelli quando sono arrivati in Inghilterra, hanno imparato l’inglese dimenticandosi l’italiano, ma sono io quella che parla tanto italiano e parlo il dialetto ghanese e un po’ di inglese.

La descrizione di Dogbeda sull’uso delle lingue in famiglia fornisce un’immagine di come il repertorio linguistico della famiglia sia ristrutturato nel Regno Unito. Sebbene Dogbeda abbia affermato che l’italiano è mantenuto all’interno della famiglia, ha anche rivelato le fasi iniziali di uno *shift* verso l’inglese dei fratelli più giovani che non ricordano più l’italiano. L’età di arrivo dei figli è, infatti, un fattore chiave per il mantenimento dell’italiano. Come è già stato osservato, i fratelli più giovani arrivati nel Regno Unito da molto piccoli tendono ad acculturarsi più velocemente nel nuovo Paese e abbandonano l’italiano più facilmente (Goglia, 2021b, 2021c).

Dogbeda fa riferimento al twi, la lingua d’eredità della sua famiglia, usando il termine “dialetto ghanese”, probabilmente perché è una varietà di Akan, la lingua ghanese più diffusa o per riprodurre la gerarchia sociolinguistica tra l’inglese ghanese e le lingue ghanesi in Ghana dove il twi è considerata una lingua locale e di basso status sociale. La dichiarazione di Dogbeda mostra anche la sua consapevolezza di somiglianze tra il repertorio linguistico ghanese e quello italiano in cui l’italiano è considerato una lingua

alta mentre i dialetti italo-romanzi sono considerati bassi. Un atteggiamento simile è stato osservato in altre comunità immigrate in Italia; per esempio gli igbo-nigeriani chiamano la loro lingua madre igbo “dialetto” anche se l’igbo è una delle principali lingue ufficiali della Nigeria ed è parlata da milioni di persone (Goglia, 2018).

Lo *shift* linguistico verso l’inglese è descritto nell’estratto 2 da Achike, un ragazzo italo-nigeriano (igbo) che descrive la competenza linguistica in inglese dei suoi due fratelli più giovani.

Estratto 2

INT: Hai detto che sei quello che conosce l’italiano meglio dei tuoi fratelli?

ACHIKE: Se lo stanno dimenticando perché non lo usano più.

INT: Quindi non lo parlano mai a casa?

ACHIKE: Il più piccolo no, anche quando io gli parlo in italiano non capisce, mi chiede di parlare in inglese, il medio lo parla, ma si capisce che non lo usa, ha bisogno di pensare prima di parlare.

La maggior parte dei partecipanti a questo studio appartiene a famiglie endogamiche i cui genitori parlano la lingua d’origine del primo paese di partenza tra di loro. Nella famiglia di Achike, entrambi i genitori sono igbo e parlano igbo tra di loro, e nell’intervista, Achike sottolinea che non parlano più italiano nel Regno Unito. Lui, come Dogbeda, è il membro della famiglia che parla l’italiano con maggiore scorrevolezza. Suo fratello minore ha già perso l’italiano (*non lo capisce*), mentre suo fratello medio fatica quando lo usa (*dove pensare prima di parlare*).

Sia Dogbeda che Achike, figli maggiori nelle rispettive famiglie, continuano a usare l’italiano e contribuiscono al suo mantenimento in famiglia. Questa è una caratteristica molto importante della *onward migration* rispetto alle precedenti migrazioni italiane che vedevano la trasmissione intergenerazionale come il fattore principale per il mantenimento dell’italiano e dei dialetti italo-romanzi nel contesto migratorio (Pauwels, 2016; Vedovelli, 2018). I genitori di queste famiglie invece risultano attori importanti per il mantenimento della loro lingua d’origine.

Nell’estratto 3, Adeyemi, una ragazza italo-nigeriana (yoruba) che vive nel Regno Unito da dieci anni, descrive una situazione di parziale trasmissione intergenerazionale in cui lei e le sue sorelle hanno una conoscenza passiva della lingua yoruba.

Estratto 3

ADEYEMI: I miei genitori parlano yoruba ed io e le mie sorelle lo capiamo, ma non lo parliamo, quindi loro ci parlano in yoruba, ma possiamo capire, ma non lo parliamo, noi rispondiamo in italiano e inglese, o l’uno o l’altro.

Nell’estratto 4, Samira, una ragazza italo-tunisina emigrata in Inghilterra con la sua famiglia dieci anni prima dell’intervista, spiega come l’uso delle lingue nella sua famiglia sia cambiato dall’Italia al Regno Unito.

Estratto 4

INT: Quali lingue parli con i tuoi genitori, quali lingue parli con i tuoi fratelli?

SAMIRA: Allora quando ero piccola, i miei genitori, specialmente mio padre, voleva che parlasse solo l’arabo a casa per non farcelo dimenticare, perché sai ci sono altre persone che emigrano, sai dal loro paese e poi non si ricordano la loro lingua. Mio padre voleva che parlasse solo arabo a casa; e poi lui diceva che con l’italiano non avete problemi perché lo parlate a

scuola, con gli amici e cose così. Quindi...quello non è stato un problema e poi quando siamo venuti in Inghilterra, mio padre non...mio padre non ha mai studiato inglese quindi non potremmo parlare in inglese con lui, anche ora....quindi con mia mamma...ora mischiamo le lingue, l'inglese, l'italiano, l'arabo e il francese insieme Vengono usate insieme quando parliamo. Con mia madre ora mischiamo arabo e italiano.

In Italia, la politica linguistica della famiglia di Samira ha favorito l'uso dell'arabo tunisino a casa, poiché l'italiano era la lingua che i figli imparavano a scuola e usavano al di fuori del contesto familiare. Nel Regno Unito, la famiglia di Samira usa ancora l'italiano insieme all'arabo tunisino. In questo caso, il mantenimento dell'italiano (con l'arabo tunisino) non è solo una preferenza, ma una necessità per comunicare con i genitori, in particolare per il padre di Samira, che ha ancora difficoltà nel parlare l'inglese (*non saremmo in grado di parlare inglese con lui... anche ora*).

L'inglese non faceva parte del repertorio linguistico della famiglia di Samira in Italia come accade per altre famiglie maghrebine. Inoltre, i genitori di Samira non hanno imparato l'inglese per prepararsi alla *onward migration* nel Regno Unito. La mancanza di preparazione linguistica prima della migrazione non è un fenomeno ristretto alla famiglia di Samira ma è stato riscontrato anche nelle altre famiglie partecipanti allo studio. Questa mancanza di preparazione linguistica tra le famiglie che decidono di trasferirsi nel Regno Unito viene confermata da altri studi sulla *onward migration* (Della Puppa, 2018a; Della Puppa, King, 2019; Agyeman, 2022; Goglia, 2021a, 2021c).

Un'eccezione nel nostro studio è rappresentata da una partecipante italo-srilankese che riferisce di esser stata mandata a lezioni private di inglese perché i genitori pianificavano una nuova migrazione verso il Canada prima di prendere la decisione finale di trasferirsi nel Regno Unito. Casi simili in cui i genitori mettono in atto strategie per fornire ai propri figli competenze linguistiche utili sia dal punto vista educativo sia professionale su scala internazionale vengono citati da Ahrens *et al.* (2016) riguardo a svedesi-iraniani e tedeschi-nigeriani emigrati nel Regno Unito e da Mapril (2021) riguardo a famiglie bangladesi in Portogallo. Da notare che nelle ultime quattro righe dell'estratto 4, Samira dichiara che in famiglia tendono a mischiare tutte le lingue del repertorio. Numerosi altri partecipanti hanno segnalato come spesso venga fatto un uso misto delle diverse lingue nelle conversazioni in famiglia.

Nell'estratto 5, Neha, ragazza italo-indiana (punjabi), trasferitasi assieme alla propria famiglia cinque anni prima dell'intervista, parla delle pratiche linguistiche dei genitori nel Regno Unito.

Estratto 5

NEHA: Quando ci siamo trasferiti in Inghilterra, è stato difficile perché i miei genitori non si sentivano a loro agio con la lingua e anche ora non si sentono di parlarlo, mio padre, quando ha bisogno di aiuto con i documenti, chiama sempre me o mio fratello [...] perché parla ancora solo italiano e punjabi, trova difficile comunicare in inglese, non ce la fa, non lo parla.

Neha sottolinea che i suoi genitori fanno ancora fatica a parlare inglese nel Regno Unito (*non si sentono a proprio agio con la lingua*). Questo è molto simile alla situazione del padre di Samira dell'estratto precedente. L'uso dell'italiano con i genitori non è certo una costante e dipende dal livello di competenza che questi avevano quando vivevano in Italia.

5.2. Italiano nel dominio dell'amicizia

Molti partecipanti hanno dichiarato di continuare a usare l'italiano anche al di fuori del contesto familiare, nelle interazioni con amici che parlano anch'essi italiano. Gli amici italofoni sono spesso altri migranti provenienti dall'Italia. Nell'estratto 6, Samira (ragazza italo-tunisina) dice di parlare italiano con altri italo-tunisini emigrati dall'Italia con cui può anche condividere l'arabo tunisino e l'inglese.

Estratto 6

INT: A parte le persone della tua famiglia parli italiano con altre persone? Hai amici italiani?

SAMIRA: Sì, ho due amiche qui che parlano italiano e anche loro si sono trasferite dall'Italia e allora ho anche questo gruppo di amiche che è italo-tunisino quindi esattamente come me, sono cresciute in Italia e poi si sono trasferite in Inghilterra. Veramente si sono trasferite qui per l'università, quindi si sono trasferite da grandi, ma parlano un mix di tunisino e italiano e inglese.

Il dominio dell'amicizia, spesso considerato meno importante del dominio familiare nella letteratura sul mantenimento linguistico, diventa fondamentale per la conservazione dell'italiano tra i ragazzi e le ragazze della seconda generazione di queste famiglie (cf. Winter, Pauwels, 2006; Goglia, 2021b). Nell'estratto 7, Ekuwa, una ragazza italo-ghanese che vive nel Regno Unito da otto anni, spiega una situazione simile a quella di Samira. Ha amici appartenenti alla comunità italo-ghanese che condividono lo stesso repertorio linguistico. Quando non parlava fluentemente l'inglese, usava l'italiano come lingua principale, mentre ora mescola italiano, inglese e twi.

Estratto 7

EKUWA: Ehm...allora quando sono venuta in Inghilterra parlavo sempre italiano perché l'inglese non lo parlavo bene quando mi sono trasferita, quindi parlavo sempre italiano con i miei amici e ghanese con i miei genitori e parenti come le mie zie, ma dopo poco ho imparato l'inglese...quindi ora mischio le tre lingue, quando parlo con i miei amici che sono italo-ghanesi che parlano inglese e mischiano le tre lingue.

Alcuni partecipanti sono ancora in contatto con amici in Italia, quindi continuano a usare l'italiano quando comunicano con questi. La *onward migration* non significa una rottura completa con l'Italia; oltre a mantenere legami di amicizia in Italia tramite comunicazione *on line*, i partecipanti hanno anche dichiarato di andare a trovare spesso amici e parenti in Italia. Questo è il caso di Neha (ragazza italo-indiana), che nell'estratto 8 dice di avere ancora amici italiani in Italia con cui parla ancora italiano. Con i suoi amici appartenenti alla comunità italo-indiana parla "italiano e indiano". Con "indiano" lei e gli altri partecipanti intendono punjabi o un mix di punjabi ed hindi.

Estratto 8

INT: Sei ancora in contatto con amici in Italia?

NEHA: Certo

INT: Che lingue parli con loro?

NEHA: Allora, ho amici indiani in Italia con cui parlo italiano e indiano, allora un misto di tutto e ho amici italiani che quando vado in Italia incontro, o qualche volta vengono qui.

INT: Parli italiano con loro?

NEHA: Sì, italiano...allora ho il mio partner che è indiano che vive in Italia [...] con lui parlo italiano, allora quando ci arrabbiamo usiamo delle esclamazioni in punjabi.

I legami transnazionali di Neha non riguardano solo l'amicizia, ma ha anche un partner italo-indiano che vive ancora in Italia. Nelle ultime righe dell'estratto 8, afferma che l'italiano è la lingua principale che usano tra loro.

La maggior parte dei partecipanti ha affermato di utilizzare l'inglese e l'italiano sui social media. L'utilizzo delle altre lingue d'eredità sui social media è spesso scoraggiato dalla mancanza di alfabetizzazione in queste lingue poiché i partecipanti hanno per la maggior parte solo una conoscenza orale.

5.3. *L'italiano come capitale linguistico nel Regno Unito*

Diversamente dalle lingue del paese di provenienza dei genitori, il mantenimento dell'italiano può avere un risultato pratico poiché la sua conoscenza può essere utile per un futuro lavoro sia nel Regno Unito che in Italia e negli altri paesi europei. La maggior parte dei partecipanti a questo studio ha dichiarato di aver ottenuto certificati ufficiali in italiano, come GCSE³ e A-Level⁴ in italiano. Nell'estratto 9, Nadia, una ragazza italo-tunisina arrivata nel Regno Unito 5 anni prima dell'intervista, spiega di aver sostenuto l'esame di italiano a scuola senza alcun insegnamento formale.

Estratto 9

INT: Hai studiato italiano in Inghilterra?

NADIA: Sì, allora quando sono venuta in Inghilterra sono andata al college e ho fatto psicologia, francese, GCSE inglese e matematica, e ho fatto anche italiano...e italiano, l'ho fatto senza aiuto perché non avevamo...il mio paese era piccolo...non avevamo lezioni di italiano, non avevamo insegnanti di italiano, quindi ti prepari per l'esame, e ti dicono quando devi fare l'esame, scegli l'argomento e fai l'esame, poi per l'esame tu lo prepari ma non sapevi le domande...

Molto spesso, come nel caso di Nadia, le scuole non offrono l'insegnamento dell'italiano, ma incoraggiano gli studenti delle famiglie in cui si parla l'italiano a sostenere questi esami. Alcuni partecipanti hanno anche scelto l'italiano come parte del loro corso universitario in Lingue Moderne o una Laurea in altre materie che include anche esami di lingua italiana. Questo è il caso di Inamul (ragazzo italo-banglinese) che ha scelto l'italiano come parte del suo corso universitario in Lingue Moderne.

³ Il GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) è un esame che gli studenti inglesi affrontano all'età di circa sedici anni. Gli studenti possono scegliere diverse materie tra le quali una o più lingue straniere. Queste possono essere insegnate nelle scuole come il francese e lo spagnolo, ma le scuole possono offrire l'opportunità di fare l'esame in altre lingue agli studenti che lo richiedono anche senza alcun insegnamento formale.

⁴ L'A Level (*General Certificate of Education Advanced Level*), corrispondente come idea, grosso modo, agli Esami di Stato italiani. Anche per questo esame gli studenti possono scegliere lingue straniere.

Estratto 10

INAMUL: Studio italiano e tedesco all'università, in realtà la maggior parte delle mie lezioni sono in italiano e in quelle lezioni cerco di parlare il più possibile italiano perché ovviamente è peggiorato molto rispetto a quando avevo 15 anni, ma sto cercando di mantenerlo così da poter migliorarlo dal mio livello attuale.

Vale la pena notare che, sebbene per alcune altre lingue d'eredità gli esami GCSE e A-Level siano disponibili, per esempio per il bengalese, l'arabo e il punjabi, nessun partecipante ha menzionato di averli scelti come materie d'esame. Tra le possibili ragioni potrebbe esserci la percezione di queste lingue come lingue limitate alla comunicazione in famiglia e in una ristretta comunità e non come capitale linguistico per un futuro lavoro o la mancanza di alfabetizzazione in queste lingue. Quasi tutti i partecipanti hanno dichiarato di avere competenze di vario livello nelle lingue dei loro genitori, ma non di saperle scrivere.

5.4. *Dialetti italo-romanzi*

Tutti i partecipanti hanno dichiarato che i dialetti italo-romanzi non fanno parte del loro repertorio linguistico familiare nel Regno Unito, ma durante le interviste hanno parlato della loro conoscenza dei dialetti italo-romanzi quando erano in Italia. Nell'estratto 11, Adeyeni, una ragazza italo-nigeriana (yoruba), ricorda come i suoi vicini parlassero in dialetto e lei riusciva a capirli.

Estratto 11

INT: Hai mai parlato il dialetto?

ADEYENI: Sì, da piccola, ma tanto tempo fa, ora naturalmente non mi ricordo, ma ricordo che i vicini mi parlavano in dialetto, ma non mi ricordo, capivo tutto, ma ora non mi ricordo più

L'estratto rivela che il dialetto italo-romanzo locale non fa parte del repertorio linguistico di Adeyemi nel Regno Unito e, quando era in Italia, ne aveva solo una conoscenza passiva poiché veniva utilizzato dagli italiani intorno a lei. Vale la pena notare che Adeyemi è originaria del nord-est dell'Italia, un'area con maggiore uso di dialetti al di là della sfera familiare nella comunicazione con amici e persino con immigrati (Goglia, Wolny, 2022). Il seguente estratto dall'intervista di Neha, una ragazza italo-indiana (punjabi) della Lombardia, ripropone l'esperienza di Adeyeni. Anche Neha menziona i vicini anziani come esempio di parlanti di dialetto.

Estratto 12

INT: Conosci il dialetto lombardo?

NEHA: È un po' strano perché sono nata e cresciuta lì, ma conosco solo delle parole specifiche in dialetto, ho sempre parlato italiano, quindi in generale....

INT: Ma qualche volta usi queste parole?

NEHA: Sì, qualche volta, avevo vicini che erano due persone anziane e con loro, ho imparato, ma in generale sempre in italiano.

Le esperienze di Adeyemi e Neha riflettono l'uso generale dei dialetti delle giovani generazioni in Italia che hanno l'italiano come madrelingua, con una conoscenza parziale

dei dialetti impiegata nelle interazioni con gli anziani o nelle aree in cui i dialetti hanno alta vitalità (Goglia, Wolny, 2022). La principale differenza con le famiglie italiane native è che i dialetti italo-romanzi non fanno parte del repertorio linguistico familiare, ma venivano solo usati nelle interazioni con persone esterne al nucleo familiare o alla comunità immigrata in Italia, e quindi non vengono usati in Gran Bretagna.

5.5. Le altre lingue del repertorio familiare

Tutti i partecipanti hanno dichiarato che in Italia le lingue del Paese d'origine dei genitori erano impiegate in famiglia insieme all'italiano, in alcuni casi queste lingue sono state anche in parte studiate formalmente, come per alcune partecipanti italo-marocchine e italo-tunisine che hanno imparato l'arabo in corsi organizzati dalla moschea locale, o di partecipanti italo-indiani (punjabi) che hanno frequentato corsi di punjabi al Gurudwara, luogo di culto degli indiani sikh. Nell'estratto 13, Samira, ragazza italo-tunisina nata in Tunisia e emigrata in Italia con la sua famiglia da molto giovane, ha spiegato di essere cresciuta parlando l'arabo tunisino in Tunisia e una volta arrivata in Italia sua madre, insegnante di arabo, si è occupata di insegnarlo a lei e ai suoi fratelli. Come altri partecipanti anche Samira frequentava anche ulteriori corsi di arabo al di fuori del curriculum scolastico ufficiale.

Estratto 13

SAMIRA: Sono cresciuta parlando arabo. Quindi l'italiano era un po' come una seconda lingua, anche se in seguito ho sentito che non lo era più ma diventava la mia prima lingua perché mi sentivo più a mio agio parlandolo, scrivendolo e leggendo tutto così.... Ma sì, sono cresciuta con l'arabo come mia prima lingua e poi mia madre mi ha aiutato a migliorarlo ancora di più quando ci siamo trasferiti in Italia e era insegnante di arabo in Tunisia. Quindi, mi dava lezioni praticamente ogni fine settimana quando ero in Italia e andavamo persino alle scuole di arabo in Italia per migliorare la scrittura e la lettura e ora so scrivere e leggere l'arabo.

Nel caso di Samira, il mantenimento dell'arabo è stato favorito dalla politica linguistica della sua famiglia, ma anche dalla disponibilità di corsi di lingua araba. Le comunità tunisine e marocchine in Italia sono molto numerose e i figli delle famiglie tunisine e marocchine hanno molte opportunità per imparare o praticare l'arabo in moschee, associazioni e gruppi comunitari (Essiya, 2016). Inoltre, il legame tra la lingua araba e l'Islam contribuisce anche al suo mantenimento (Pauwels, 2016).

Nella maggior parte dei casi, i genitori continuano a usare le lingue del loro Paese d'origine per comunicare tra di loro o con i figli che, però, hanno una conoscenza passiva di queste lingue che hanno imparato ascoltando i genitori. In Italia, in molti casi, i genitori non si sono impegnati attivamente a trasmettere le loro lingue ai figli, ma hanno privilegiato l'uso dell'italiano in vista di una vita nel Paese. È questo il caso della famiglia di Ngozi, ragazza italo-nigeriana (igbo).

Estratto 14

INT: I tuoi genitori parlano igbo tra di loro, e voi figli?

NGOZI: Penso che la ragione principale per cui noi non lo parliamo è stata...

quando ci siamo trasferiti dall'Italia....penso che quando eravamo in Italia i nostri genitori ci parlavano in italiano perché pensavano fosse importante per

noi e quando ci siamo trasferiti qui, abbiamo dovuto imparare l'inglese, ma i nostri genitori volevano farci mantenere l'italiano quindi non c'è mai stato un momento della nostra vita in cui ci siamo concentrati per imparare igbo
INT: Quindi l'igbo è un po'...

NGOZI: Un po' come la terza opzione e anche se tutte le lingue sono importanti, penso che i miei genitori non si sono resi conto...anche se l'inglese e l'italiano sono probabilmente lingue più importanti da imparare per il business e sai [...]

L'igbo è etichettato da Ngozi come la terza opzione dopo l'inglese e l'italiano. Dopo aver sottolineato che tutte le lingue sono importanti e che i suoi genitori non se ne sono resi conto, Ngozi riproduce l'ideologia dei suoi genitori che considerano l'inglese e l'italiano come più importanti per il futuro dei figli. In Italia, questo stesso atteggiamento nei confronti delle lingue africane locali è attestato anche tra gli immigrati camerunensi, che scelgono di non insegnare le lingue bamiléké ai figli privilegiando invece l'italiano ed il francese (Siebetcheu, 2020). L'estratto rivela anche un altro aspetto importante della *onward migration*, la doppia sfida di mantenimento linguistico, quella delle lingue dei genitori e dell'italiano.

Nell'estratto 15, Achike, ragazzo italo-nigeriano (igbo) riflette sulla mancata trasmissione della lingua igbo da parte di genitori igbo rivelando una consapevolezza delle differenze tra gli igbo e altre comunità di immigrati.

Estratto 15

ACHIKE: Ho notato che anche nelle famiglie igbo imparare l'igbo non è una priorità perché vedo [INT: perché secondo te?] perché che sia la mentalità che inglese è la lingua ufficiale quindi mettono più...come si dice emphasis, mettono più pressione per imparare che la lingua...però vedo che comunità ghanesi, comunità marocchine, you know altri paesi africani, la loro lingua è la prima anche se non parli bene l'italiano [...] ci sono genitori che fanno pressione per imparare l'igbo però penso che la maggior parte no.

Nell'estratto 16, Ajola, una ragazza italo-ghanese, parlando delle lingue usate in famiglia in Inghilterra, ha spiegato di dover parlare in twi, che chiama 'ghanese', con sua madre perché questa non era fluente in italiano nemmeno in Italia, mentre con suo padre e suo fratello parla italiano. La percezione di Ajoba della conoscenza dell'italiano e dell'inglese da parte della madre è molto negativa; della madre dice che durante il suo soggiorno in Italia 'non ha imparato l'italiano', e 'non parla nemmeno inglese'.

Estratto 16

AJOPA: Io parlo italiano con mio padre e i miei fratelli maggiori e qualche volta parlo twi con mia madre [...] perché mia madre non ha imparato l'italiano quando era in Italia e parla solo in ghanese con mio padre [...] non parla nemmeno inglese, solo ghanese

Nell'esperienza di Ajoba, il twi è fondamentale per comunicare con la madre, che lo considera come codice preferito poiché ha una scarsa conoscenza dell'italiano e dell'inglese. Anche altre interviste confermano che l'utilizzo e il mantenimento del twi tra i ghanesi della diaspora è piuttosto elevato, a differenza dell'inglese ghanese. Il twi viene anche utilizzato nelle chiese pentecostali ghanesi ed è insegnato alla seconda generazione.

Trasferirsi in Inghilterra può avere conseguenze positive per il mantenimento delle lingue dei genitori. La *onward migration* può comportare spesso uno spostamento dalla

periferia italiana alle grandi città inglesi in cui sono già presenti grandi comunità co-etiche. Si pensi per esempio al caso di italo-indiani che si trasferiscono in città come Birmingham e Leicester in cui è presente una grande comunità di britannici-indiani, o agli italo-bangladesi che si trasferiscono in gran numero nell'Est di Londra dove trovano una grande comunità di britannici-bangladesi. Diversi partecipanti dichiarano di usare le lingue dei genitori anche al di fuori del dominio familiare con amici e parenti, o di aver riscoperto le lingue e culture dei loro genitori in Inghilterra. È questo il caso dei partecipanti afro-italiani di questo studio (italo-nigeriani e italo-ghanesi) che in Inghilterra possono fare riferimento ad una grande comunità di *background* afro-caraibico e riferiscono di sentirsi meno discriminati che in Italia. Un caso interessante è rappresentato dal pidgin nigeriano che fa parte del repertorio linguistico delle famiglie italo-nigeriane: di solito è parlato da nigeriani con un livello di istruzione limitato e che non conoscono l'inglese nigeriano, oppure dai nigeriani istruiti in contesti informali assieme alle lingue africane e all'inglese nigeriano (Goglia, 2011). Qualche partecipante dichiara di aver imparato un po' di inglese nigeriano in famiglia, come succede per l'igbo e lo yoruba, ma di averne solo una competenza passiva. In Inghilterra, questi partecipanti dichiarano di aver potuto riscoprire il pidgin che viene usato per esempio tra gli studenti universitari con background afro-caraibico come espressione della propria identità. Oluchi, ragazzo italo-nigeriano (igbo) dichiara di aver cominciato a parlare il pidgin nigeriano con altri nigeriani all'università.

Estratto 17

INT: In Italia, quando eri piccolo hai imparato l'igbo e il Pidgin English?

OLUCHI: Sì, ma la cosa interessante è il discorso che, cioè non ho mai parlato sia l'igbo che il Pidgin English, la prima volta che ho dovuto parlare il Pidgin English era tra amici nigeriani all'università e quando vado in Nigeria, è sempre stato un esercizio d'ascolto cioè la pratica è arrivata solo quando sono venuto in Inghilterra perché comunque come sai benissimo in Inghilterra c'è una grande popolazione di nigeriani.

Come abbiamo visto nella sezione 5.3, i partecipanti scelgono di sostenere esami di esami GCSE e A-Level di italiano, ma non nelle altre lingue d'eredità per cui gli esami sono disponibili. Un'eccezione è rappresentata dal caso di Inamul, ragazzo italo-bangladesi che nell'estratto 18 ci fornisce un'esperienza diversa di riscoperta della lingua bengalese in occasione del suo anno di studio all'estero.

Estratto 18

INT: Come stai usando le lingue all'interno della famiglia ora?

INAMUL: Ora, con mia madre e anche con i miei genitori, parlo bengalese. Cerco di parlare quasi esclusivamente in questa lingua perché l'anno scorso ho frequentato un corso di bengalese.

Inamul ha dichiarato di parlare bengalese con i suoi genitori non solo per necessità come in altri casi, ma per una scelta personale. Nell'estratto 10 abbiamo visto che Inamul ha studiato italiano e tedesco all'università. Nel suo anno di studio all'estero ha potuto scegliere un corso di bengalese nell'università ospitante ed una volta tornato ha scelto di parlare esclusivamente in bengalese con i suoi genitori per far pratica della lingua.

Per alcuni partecipanti, la *onward migration* non è legata alla possibilità di raggiungere una grande comunità co-etnica. Gli italo-tunisini e gli italo-marocchini nel Regno Unito non si uniscono a grandi comunità co-etiche come avviene per altri gruppi (Office for National Statistics, 2021). La rete di tunisini e marocchini può essere molto limitata, ma è

ancora possibile per i partecipanti avere amici con esperienze linguistiche e migratorie simili. Nell'estratto 19, Zara, una ragazza italo-marocchina arrivata nel Regno Unito due anni prima dell'intervista e residente a Londra, ha spiegato che il suo repertorio linguistico si è ampliato includendo l'inglese e il francese anche nei contesti comunicativi al di fuori della casa ma anche l'arabo. Tuttavia, poiché incontra parlanti di diverse varietà di arabo, deve adeguare la sua varietà marocchina ai parlanti che parlano "Arabic Arabic", una varietà che lei percepisce come più prestigiosa rispetto all'arabo marocchino.

Estratto 19

ZARA: In Italia, per essere onesta, non ho mai parlato inglese o francese. In Italia ho sempre usato l'italiano o il marocchino con i miei genitori e gli amici perché la maggior parte dei miei amici erano marocchini come me, quindi parlavamo in marocchino. Comunque il marocchino è un dialetto derivato dall'arabo, quindi quando sono venuta qui e ho incontrato persone di tutte le nazionalità poteva capitare che parlassi in francese con qualcuno o in inglese con britannici al lavoro ad esempio...oppure incontravo italiani e parlavo italiano tornando alle mie radici. Parlo anche arabo ma per me è ancora un po' complicato perché come ti dicevo il marocchino è un dialetto dell'arabo...quindi faccio ancora fatica a capire ad esempio gli egiziani che parlano arabo arabo.

Il caso di Zara rappresenta un interessante esempio di come diverse risorse linguistiche vengano mobilitate e riutilizzate. Lei utilizza entrambe le sue lingue d'origine, l'italiano e l'arabo marocchino, per socializzare con interlocutori al di fuori del contesto familiare. La varietà di arabo che parla rappresenta un capitale linguistico in quanto si tratta di una varietà di una lingua franca internazionale. Questo è diverso da altre famiglie che migrano verso altri paesi e che hanno lingue regionali come loro lingue d'origine. Ad esempio, come abbiamo visto, gli italo-nigeriani considerano l'italiano e l'inglese come capitale linguistico per il futuro dei loro figli, mentre considerano le lingue nigeriane solo come lingue di comunità (Goglia, 2021b).

6. CONCLUSIONI

Gli effetti della *onward migration* sul repertorio linguistico e il mantenimento delle lingue in questo contesto sono ancora poco studiati. La ricerca presentata in questo articolo si è prefissata di discutere come famiglie di nuovi italiani ristrutturano il loro repertorio linguistico una volta trasferitesi in Inghilterra, e aggiungere così riflessioni sociolinguistiche allo studio della *onward migration* già avviato nella Sociologia delle Migrazioni.

I nostri risultati hanno mostrato che in Inghilterra l'italiano è ancora usato nella comunicazione in famiglia, anche se il grado di utilizzo dipende dai singoli parlanti, dalle politiche linguistiche familiari e dalla conoscenza dell'inglese. In alcuni casi l'italiano è mantenuto come necessità perché i genitori non hanno ancora imparato o conoscono solo parzialmente l'inglese quindi sia italiano che le altre lingue originarie sono usate ancora in famiglia.

I partecipanti a questo studio sono spesso i figli e le figlie maggiori e hanno trascorso un tempo più lungo in Italia quindi sono i più fluenti in italiano poiché questa era la loro lingua principale al momento della *onward migration* in Inghilterra. In alcune famiglie questi agiscono da attori principali per il mantenimento dell'italiano aiutando i fratelli e le sorelle più piccoli a non dimenticarlo. Questo differisce dalla letteratura sulle comunità italiane

all'estero che ha identificato i genitori e i nonni come principali agenti per il mantenimento linguistico.

Anche nell'ambiente amicale c'è la possibilità di mantenere l'italiano: molti partecipanti hanno amici italiani nella propria rete sociale anch'essi emigrati dall'Italia con le famiglie; alcuni partecipanti mantengono legami transnazionali con amici e parenti in Italia con cui parlano italiano sia attraverso comunicazioni online o quando vanno in Italia.

L'uso dell'italiano rappresenta un vantaggio poiché è una competenza molto richiesta nel mondo lavorativo inglese ed europeo: moltissimi partecipanti hanno scelto di fare esami ufficiali d'italiano per ottenere qualifiche riconosciute dimostrando così la propria conoscenza della lingua e migliorandone gli utilizzi scritti formali.

Tutti i partecipanti riferiscono di non conoscere i dialetti italo-romanzi o di esserne venuti in contatto solo con persone al di fuori dell'ambito familiare. In qualche modo la loro conoscenza passiva dei dialetti italo-romanzi rispecchia quella dei giovani italiani. Una volta in Inghilterra, le opportunità di entrare in contatto con parlanti di dialetti italo-romanzi cessano del tutto.

I genitori, soprattutto nelle famiglie endogamiche, parlano la/e lingua/e del loro Paese d'origine tra di loro e con i figli. La trasmissione intergenerazionale delle lingue dei genitori dipende dal gruppo etnico a cui fanno parte e da scelte di politica linguistica familiare. Le famiglie che intraprendono la *onward migration* spesso vanno ad unirsi a più grandi comunità co-etiche e questo può far sì che i figli continuino ad usare la/e lingua/e di famiglia anche al di fuori del dominio familiare. La nuova vita in Inghilterra può anche significare una riscoperta della cultura e delle lingue di famiglia.

Lo studio della *onward migration* dall'Italia all'Inghilterra si è rivelato un caso studio ideale per lo studio del plurilinguismo nel contesto dell'emigrazione/immigrazione e capire come repertori complessi vengano ristrutturati dopo un lungo periodo di permanenza in Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahrens J., Kelly M., Van Liempt I. (2016), "Free Movement? The Onward Migration of EU Citizens Born in Somalia, Iran, and Nigeria", in *Population, Space and Place*, 22, pp. 84-98.
- Agyeman E. A. (2022), "Ghanaian Immigrants in a Northern Italian Town: Between Social Exclusion and Onward Migration to the UK", in *Int. Migration & Integration*, 23, pp. 285-302: <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00816-2>.
- Bagna C., Carbonara V., Salvati L., Perez M., Dotta F. (2018), "Le lingue dei cittadini stranieri", in ISTAT, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, ISTAT, pp. 219-247.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert J., Dong J. (2010), "Language and movement in space", in Coupland N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, Wiley-Blackwell, Malden MA., pp. 366-385.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine sui minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Consolato Generale d'Italia di Londra (2021), *La Presenza Italiana in Inghilterra e Galles. Studio Statistico*.

- http://conslondra.esteri.it/Consolato_Londra/resource/doc/2021/12/studio_stastico_ii_edizione.pdf.
- Conti C., Licari F., Rottino F. M. (2018), “L’emigrazione dei ‘nuovi’ cittadini italiani”, in Licata D. (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*, Editrice Tau, Todi, pp. 37-44.
- Della Puppa (2018a), “Nuovi italiani attraverso l’Europa. Cittadini globali, stratificazioni civiche e percorsi di mobilità sociale in tempi di crisi”, in *Sociologia Italiana*, 12, pp. 95-119.
- Della Puppa F. (2018b), “Ambivalent Mobilities and Survival Strategies of Moroccan and Bangladeshi Families in Italy in Times of Crisis”, in *Sociology*, 5, 2-3, pp. 464-479.
- Della Puppa F., King R. (2019) “The new ‘twice migrants’: Motivations, experiences and disillusionments of Italian-Bangladeshis relocating to London”, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45, pp. 1936-1952.
- Di Salvo M. (2012), *Le mani parlavano inglese. Percorsi linguistici e antropologici tra gli italiani d’Inghilterra*, Il Calamo, Roma.
- Di Salvo M. (2018), “Heritage language, identity and education in Europe: evidence from the UK”, in Trifonas P. P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer International Publishing, London, pp. 699-714.
- Di Salvo M. (2019), “Prospettive di ricerca tra gli italiani di Londra”, in Del Savio M., Pons A., Rivoira M. (a cura di), *Lingue e migranti nell’area alpina e subalpina occidentale*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 289-310.
- Di Salvo M., Vecchia C. (2019), “Gli italiani a Londra: le neomigrazioni da una prospettiva sociolinguistica”, in *Lingua Italiana d’oggi*, 16, pp. 107-142.
- Essiya T. (2016), *La nuova migrazione deo “nuovi” italiani. Esperienze intergenerazionali nella famiglie italiane di origine marocchina in Francia e Belgio*, Edizioni Accademiche italiane, Saarbrücken.
- Goglia F. (2018), “Code-switching and immigrant communities: the case of Italy”, in Ayres-Bennet W., Carruthers J. (eds.), *Manual of Romance Sociolinguistics*, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 702-723.
- Goglia F. (2021a), “Onward Migration from Italy to the UK: Reshaped Linguistic Repertoires and the Role of English”, in Meierkord C., Schneider E. W. (eds.), *World Englishes at the Grassroots*, Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 255-271.
- Goglia F. (2021b), “Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra”, in Machetti S., Favilla M.L. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 185-198.
- Goglia F. (2021c), “Italian-Bangladeshis in London: onward migration and its effects on their linguistic repertoire”, in *Languages*, 6, 3: <https://doi.org/10.3390/languages6030121>.
- Goglia F. (2022), “Italian-Tunisians and Italian-Moroccans in the UK: onward migration and reshaped linguistic repertoires”, in *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 37, pp. 21-33: <https://journals.openedition.org/glottopol/2240>.
- Goglia F., Wolny M. (2022a), “Introduction”, in Goglia F., Wolny M. (eds.), *Italo-Romance Dialects in the Linguistic Repertoires of Immigrants in Italy*, Palgrave Macmillan, London, pp. 1-18.
- Goglia F., Wolny M. (2022b), *Italo-Romance dialects in the linguistic repertoires of immigrants in Italy*, Palgrave Macmillan, London.
- Guzzo S. (2014), *A sociolinguistic insight into an Italian community in the UK: workplace language as an identity marker*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- ISTAT (2019), *Indagine conoscitiva in materia di politiche dell’immigrazione, diritto d’asilo e gestione dei flussi migratori*.

- https://www.istat.it/it/files/2019/09/Istat_Audizione_I_Commissione_18sett19.pdf.
- Licari F., Rottino F. M. (2020), “La dinamica migratoria dei ‘nuovi’ cittadini italiani”, in Licata D. (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*, Editrice Tau, Todi, pp. 50-61.
- Maprili J. (2021), “Placing the future: Onward migration, education and citizenship among Portuguese-Bangladeshi in London”, in *International Migration*, 59, pp. 109-127.
- Montagna N., Della Puppa F., Kofman E. (2021), “Onward migration: An introduction”, in *International Migration*, 59, pp. 8-15.
- Office for National Statistics (2021), *Population by country of birth and nationality*: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/datasets/populationoftheunitedkingdombycountryofbirthandnationality>.
- Pauwels A. (2016), *Language Maintenance and Shift*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pepe G. (2022), *New migrations, new multilingual practices, new identities. The case of post-2008 Italian migrants in London*, Palgrave, London.
- Siebetcheu R. (2020), “Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense”, in Marra A., Dal Negro S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi AitLA, Officina Ventuno, Milano, pp. 231-245.
- Toma S., Castagnone E. (2015), “What Drives Onward Mobility within Europe? The Case of Senegalese Migrations between France, Italy and Spain”, in *Population*, 70, 1, pp. 65-95: <https://doi.org/10.3917/popu.1501.0069>.
- Tovares Alla V., Kamwangamalu N. M. (2017), “Migration trajectories: Implications for language proficiencies and identities”, in Canagarajah S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*, Routledge, London-New York, pp. 207-227.
- Tosi A. (1991), *L’italiano d’oltremare. La lingua delle comunità italiane nei paesi anglofoni*, Giunti, Firenze.
- Vedovelli M. (2018), “La neomigrazione italiana nel mondo: vecchi e nuovi scenari del contatto linguistico”, in Carotenuto C., Cognigni E., Meschini M., Vitrope F. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, Eum, Macerata, pp. 37-57.
- Villa-Perez V. (2021), “Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de plurimobilité: des notions imbriquées?”, in *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 19, pp. 101-126: <https://www.cairn.info/revue-cahiersinternationaux-de-sociolinguistique-2021-2-page-101.htm>.
- Villa-Perez V. (2022), “Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain”, in *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 37, pp. 107-130: <https://journals.openedition.org/glottopol/2459>.
- Winstanley B. (2016), “Bright Future is English International Language”. *Bangladeshi Italians in East London*, Master’s dissertation, University of London, Goldsmiths, UK.
- Winter J., Pauwels A. (2006), “Language Maintenance in Friendships: Second Generation German, Greek, and Vietnamese Migrants”, in *International Journal of the Sociology of Language*, 180, pp. 123-139.

PARALLELISMI E DISCONTINUITÀ IN DUE CONTESTI ANGLOFONI

*Margherita Di Salvo*¹

1. CRITICITÀ DEI MODELLI INTERPRETATIVI DELLA MIGRAZIONE ITALIANA

I tradizionali modelli di lettura del fenomeno migratorio italiano sono oggi al centro di una profonda riflessione che ancora alla tripartizione delle fasi storiche della migrazione italiana proposta da Vedovelli (2011) e alla nozione di lingua ereditaria (Aalberse, Backus, Muysken, 2019) una nuova proposta descrittiva (Goria, Di Salvo 2023). Da un lato, il modello interpretativo della storia linguistica dell'emigrazione italiana elaborato da Vedovelli individua somiglianze e divergenze tra le vicende linguistiche interne ai confini nazionali e quelle attestate nelle comunità migranti: le somiglianze riscontrate soprattutto nella grande emigrazione e nei movimenti precedenti allo scoppio della Prima guerra mondiale riguardano la tendenza a creare, a partire da una radicata frammentazione linguistica, modelli linguistici condivisi. Questo *parallelismo* ha avvicinato quindi una nazione giovane, priva di un italiano diffuso quale era l'Italia al momento della sua unificazione (De Mauro, 1963), alle comunità migranti formate, per lo meno fino alla Prima guerra mondiale, da dialettofoni provenienti da aree linguistiche molto diverse (il Friuli, il Veneto ma anche la Campania e la Sicilia). Dopo l'Unità la leva obbligatoria, le migrazioni interne e la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa in lingua italiana favorirono (all'interno dei confini nazionali) la diffusione dell'italiano parlato. Tali forze non agirono tuttavia nelle comunità migranti, ma il loro effetto fu evidente con la ripresa dei flussi migratori degli anni Cinquanta: in questa nuova fase della migrazione alimentata dagli accordi che il governo italiano aveva stipulato con molti Paesi del mondo per incentivare le partenze dalle aree più povere della nazionale a emigrare erano soprattutto dialettofoni maggiormente esposti a varietà parlate di italiano. Coloro che emigrarono in questi decenni si inserirono nei nuovi contesti migratori, apprendendone i modelli linguistici e culturali, con una profonda discontinuità rispetto alle vicende italiane. Il passaggio da questa fase di discontinuità a quella successiva dello slittamento si annida nella diacronia della trasmissione intergenerazionale: comunità sempre più lontane e distanti sul piano simbolico, linguistico e culturale dell'Italia, sono oramai inserite nel Paese di approdo dei genitori e nonni, con un italiano residuale sul piano della competenza linguistica e delle pratiche linguistiche familiari come numerosi casi empirici hanno dimostrato (Gonzo, Saltarelli, 1993; Bettini, Rubino, 1996; Del Vecchio, 2023; Turchetta, 2005). In questa fase, quindi, i membri delle generazioni nate all'estero sembrano assumere i tratti di una *generazione 0*², categoria che, come discusso da Turchetta (2018), sottolinea come essi non si considerino migranti in quanto non hanno esperito alcuna

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

² Questa categoria descrittiva supera e integra quella di seconda generazione che lega la storia umana e le vicende linguistiche dei nati nel Paese della migrazione ad un Paese di origine che spesso non hanno mai conosciuto, se non attraverso la mediazione del ricordo dei propri genitori.

migrazione ma siano, di fatto, cittadini del Paese in cui sono nati e in cui hanno vissuto integralmente la loro socializzazione.

La *Storia linguistica della migrazione italiana*, che finora abbiamo seguito per ricostruire le fasi storico-linguistiche delle comunità italiane nel mondo, si ferma però al 2011 e lascia esclusi, per motivi cronologici, i flussi più recenti, la cui crescita è stata esponenziale dopo la crisi economica del 2007-2008 e che, pertanto, non possono oggi essere esclusi nell'elaborare un profilo sociolinguistico dei repertori linguistici delle comunità italiane.

Sulla base di recenti contributi su questi nuovi flussi bisogna sottolineare una discrepanza rispetto, da un lato, alla tradizionale emigrazione che, di fatto, ha coinvolto prevalentemente persone con titolo di studio medio-basso e, dall'altro, anche rispetto alla categoria *fuga dei cervelli* che offusca la stratificazione sociale e culturale dei movimenti contemporanei: la bibliografia di taglio socio-demografico (Strozzi, Tucci, 2019; Pugliese, 2018) ha infatti sottolineato la presenza di una complessa diastratia dei flussi contemporanei che coinvolgono persone con diverso livello di istruzione e un diverso capitale sociale e culturale (Norton, 1995; Di Salvo, 2017). Certamente più italofoni di coloro che sono partiti nei decenni precedenti, questi migranti contemporanei non sono tuttavia privi di competenze nei dialetti di origine (Turchetta, Di Salvo, Ferrini, 2021) e spesso si inseriscono nei contesti migratori potendo contare su una maggiore competenza dell'inglese e delle lingue del Paese di immigrazione (per Londra: Di Salvo, 2019).

Un'ulteriore nozione che, di fatto, ha imposto una riflessione teorica sull'italiano all'estero è quella di *heritage language* o lingua ereditaria che, sia essa definita all'interno di un quadro teorico formale (Polinsky, 2018; Scontras, Polinsky, 2020) sia essa declinata in una prospettiva sociolinguistica (Nagy, 2009; Aalberse, Backus, Muysken, 2019), presuppone che una sola varietà sia trasmessa dalla prima generazione migrata alla successiva e che quest'ultima diventi successivamente dominante nella lingua dominante della società di approdo: le principali definizioni della nozione di *heritage language*, infatti, evidenziano due tratti distintivi: 1) la presenza di una lingua di minoranza in un contesto in cui è maggioritaria un'altra lingua 2) lo slittamento di dominanza dalla lingua di origine alla lingua del Paese di approdo. Nel definire le lingue di eredità culturale, la bibliografia, sia di stampo formale sia di stampo sociolinguistico, non prevede che, muovendosi da un Paese a un altro, i migranti portino con sé repertori complessi, formati da più di una lingua: nel caso specifico delle migrazioni italiane, i migranti hanno, variabilmente nel corso del tempo, portato con sé di varietà plurime di italiano e dialetto.

Le vicende della storia linguistica dell'emigrazione italiana ricostruite da Vedovelli, i dati di numerosi contributi empirici che hanno descritto diversi contesti migratori (per una panoramica recente, si rimanda a Goria, Di Salvo (2023), nonché indagini preliminari condotte con migranti di epoca più recente (Turchetta, Di Salvo, Ferrini, 2021) forniscono evidenze della compresenza, nelle comunità italiane all'estero, di più varietà di italiano e di più dialetti italoromanzi, le cui funzioni e i cui rapporti sono variabili da contesto a contesto (Del Vecchio, Di Salvo in rev.). Dalla bibliografia discussa in altra sede (Goria, Di Salvo, 2023), non sembra possibile stabilire *a priori* e generalizzare quale sia la varietà che i migranti di I^a generazione trasmettono ai propri figli: lo dimostra, ad esempio, il confronto operato tra migranti arrivati a Toronto negli anni Cinquanta e Sessanta e migranti arrivati dopo la crisi economica del 2007-2008 da Di Salvo (2017) che mette in evidenza come i primi abbiano trasmesso il dialetto ai propri figli mentre i secondi abbiano scelto l'italiano. Se, quindi, nelle migrazioni storiche e in quelle a ridosso della fine della Seconda guerra mondiale la lingua ereditaria è stata il dialetto, nelle migrazioni contemporanee, al contrario, la lingua ereditaria è stata una varietà di italiano neostandard.

In altre comunità l'uso alternato di italiano e dialetto rende impossibile identificare una sola lingua ereditaria con la conseguente difficoltà di declinare al singolare tale nozione,

come viene descritto, per esempio, da Del Vecchio (2023) per la comunità italiana di Bletchley dove la stessa prassi dell’alternanza di codice tra italiano, dialetto e inglese è la scelta non marcata. La presenza di famiglie miste, inoltre, concorre ad evidenziare la criticità di questa nozione laddove, in molte di esse, è attestata la tendenza a trasmettere non una ma due lingue ereditarie che diverranno, successivamente, non dominanti a seguito della socializzazione esterna alla famiglia³.

È quindi necessaria una descrizione approfondita delle pratiche linguistiche di più contesti migratori per definire lo statuto dell’italiano migrato, non solo in termini di lingua ereditaria ma anche come universo simbolico che spinge i migranti a trasmetterlo alle generazioni successive.

2. OBIETTIVI

Sulla base delle criticità insite nei modelli tradizionali della lettura del fenomeno migratorio, si intende proporre una riflessione sulla pertinenza della prospettiva recentemente discussa da Di Salvo (2019) e da Goria e Di Salvo (2023) i quali propongono di considerare le varietà italoromanze migrate all’interno della nozione di repertorio linguistico. Questa prospettiva di lettura del dato empirico raccolto nelle comunità migranti mira a guardare simultaneamente:

- (i) ai processi di contatto verticale con la lingua dominante del Paese di approdo;
- (ii) al contatto orizzontale o livellamento e convergenza tra le diverse varietà italoromanze parlate, tra varietà di italiano e varietà di dialetto e, infine,
- (iii) ai processi di innovazione che non sono imputabili né al contatto (verticale e/o orizzontale) né all’erosione linguistica.

Lo scopo di questo contributo è quello di descrivere l’evoluzione dei repertori linguistici di due comunità italiane in due diversi Paesi anglofoni, la Gran Bretagna e il Canada. Mi propongo, in particolare, di verificare come, attraverso l’analisi del comportamento linguistico di migranti di I^a e II^a generazione, si possano cogliere i mutamenti intergenerazionali nella conformazione dei repertori linguistici e di capire se sussistano differenze da imputare al contesto di immigrazione e all’onda migratoria. Pertanto, attraverso una comparazione tra due contesti in cui la lingua dominante della società di approdo è l’inglese, Londra e Toronto, intendo fornire una riflessione sulla variabilità nella conformazione dei repertori dei migranti in relazione a tre parametri: ondata migratoria, generazione di appartenenza e contesto di inserimento attraverso l’elaborazione di un modello di lettura della storia linguistica dell’emigrazione italiana che si ponga in linea di continuità con quella tracciata da Vedovelli da cui sono ripresi i concetti chiave, ma che inglobi anche le nuove migrazioni.

Per realizzare questo obiettivo, si intende partire dall’analisi comparata dei seguenti aspetti: 1) alternanza di codice; 2) trasmissione familiare; 3) ideologie linguistiche dei parlanti.

³ Pochi gli studi empirici dedicati alle famiglie miste, tra cui si ricorda il recente contributo di Alessandrini (2022).

3. CORPUS E METODI DELL'ANALISI

Per ciascun contesto (Londra e Toronto) sono stati individuati due gruppi di parlanti: il primo gruppo è composto da immigrati partiti tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta e dai loro discendenti, per un totale di 8 parlanti per ciascun contesto migratorio; il secondo è invece formato da migranti arrivati a seguito della crisi economica del 2007-2008, unicamente appartenenti alla prima generazione in quanto solo pochi dei neomigranti hanno figli.

I parlanti sono stati intervistati da chi scrive e, nel caso di Toronto, insieme a Barbara Turchetta secondo il protocollo dell'intervista libera descritto in studi precedenti (Turchetta, Vedovelli, 2018; Di Salvo, 2019) e in linea con i principali progetti di ambito sociolinguistico sulle lingue migrate (Nagy, 2011, 2015; Aalberse, Backus, Muysken, 2019)⁴.

Il *corpus* è stato sottoposto ad analisi qualitativa. Le variabili linguistiche sottoposte ad analisi sono:

- (i) l'alternanza di codice con la lingua dominante;
- (ii) gli atteggiamenti linguistici nei confronti dell'inglese, dell'italiano e del dialetto;
- (iii) le politiche linguistiche familiari nei confronti della trasmissione della/delle lingue di origine.

Per quanto riguarda la prassi dell'alternanza, l'apparato teorico adoperato è stato ripreso dai lavori di Muysken (2000) e Backus (1991, 2015) che distinguono le commutazioni interfrasali dotate di rilevanza pragmatica (*codeswitching*) dalle commutazioni intrafrastiche generalmente non pragmaticamente rilevanti (*codemixing*) all'interno delle quali è possibile distinguere i casi insertivi, contraddistinti dall'incasso di un costituente o elemento lessicale, da quelli alternanti in cui il passaggio va oltre i limiti di un costituente.

Per lo studio degli atteggiamenti linguistici e delle politiche linguistiche familiari si adopererà l'apparato teorico descritto in studi precedenti (Di Salvo, 2017).

Per la ricostruzione delle politiche linguistiche familiari, l'indagine ha preso in esame le testimonianze raccolte in sede di intervista, che sono state validate mediante una più ampia campagna di osservazione delle pratiche comunicative interne alle famiglie, condotta mediante un apparato metodologico etnografico e ancorato alla metodologia dell'osservazione partecipata.

4. I CONTESTI DELLA RICERCA

La ricerca è stata svolta in due contesti anglofoni, Toronto e Londra che condividono molti aspetti della storia dell'insediamento italiano.

La nascita della comunità italiana di Toronto risale alla fine dell'Ottocento, sebbene i flussi siano aumentati dopo la fine della Seconda guerra mondiale per effetto degli accordi promossi dal governo italiano per incentivare l'emigrazione italiana. L'accordo intergovernativo con il Canada fu stipulato nel 1951 e da allora arrivarono in Canada circa 25.000 italiani ogni anno. I migranti, pur partendo per motivazioni prevalentemente lavorative, concepirono l'emigrazione come progetto definitivo e familiare. Gli accordi furono gradualmente soppiantati dalle catene migratorie che favorirono l'arrivo nella città

⁴ Le inchieste sono state svolte a Toronto dalla sottoscritta insieme a Barbara Turchetta nell'ambito del progetto “Lo spazio linguistico globale dell’italiano: il caso dell’Ontario” (Turchetta, Vedovelli, 2018) e a Londra dalla sottoscritta in seno alla ricerca “Transnational migrations: the case of the Italian Communities in the UK” (Di Salvo, 2019).

di migranti originari di alcune aree specifiche dell'Italia, come la Calabria, la Sicilia, il Friuli. La situazione cambiò nel 1967, quando il governo canadese introdusse un sistema di regolamentazione dei flussi in ingresso basato sulle caratteristiche sociali dei migranti: questo sistema, in vigore fino al 2008, ha privilegiato l'arrivo di migranti con elevato capitale sociale e professionale. Se, quindi, l'immigrazione compresa tra il 1951 e il 1967 era formata prevalentemente da nuclei familiari formati da persone poco istruite, spesso con il dialetto come lingua materna e in posizione dominante nel loro repertorio, dalla fine degli anni Sessanta sono iniziati ad arrivare migranti certamente più esposti all'italiano e con più elevate competenze professionali e linguistiche. Dopo il 2008 il Canada ha adottato una politica migratoria ancora più restrittiva in quanto la possibilità di migrare è garantita a pochi soggetti per nazionalità, selezionati in base a specifiche competenze professionali e linguistiche: per quanto riguarda queste ultime, in particolare, è opportuno sottolineare come il livello di B2 sia necessario per poter partire.

La migrazione italiana a Londra è ben più antica di quella che si è diretta a Toronto in quanto iniziata in epoca medioevale: i flussi contemporanei risalgono al periodo preunitario ma si consolidarono negli anni Cinquanta e Sessanta: in questi anni, gli italiani, spesso arrivati nell'ambito di accordi intergovernativi, furono impiegati soprattutto nel settore della ristorazione e del *catering*. Molti di essi, dopo alcuni anni in posizione subordinata, avviarono attività in proprio in questo settore, concorrendo ad alimentare i flussi di italiani attratti da migliori possibilità lavorative nel campo della ristorazione. A migrare, negli anni Cinquanta e Sessanta, erano soprattutto persone con basso livello di istruzione, nate prevalentemente nelle regioni italiane meridionali.

I flussi degli italiani verso Londra sono aumentati esponenzialmente a seguito della crisi del 2008 (McKay, 2015): in soli quattro anni, tra il 2007 e il 2011, sono arrivati nel Regno Unito 31.864 italiani, cifra che supera di molto quella relativa all'immigrazione dei trent'anni compresi tra il 1961 e il 1991 (28.483). Nel 2017, gli italiani erano il decimo gruppo straniero nel Regno Unito con 232.000 unità, divise quasi equamente tra uomini e donne (rispettivamente 114.000 e 118.000). Di essi, 390.000 si sono insediati a Londra: tale cifra include, da un lato, una massa di migranti poco istruiti, spesso impiegati precariamente, e, dall'altro, le *élites* culturali, mosse da un profondo desiderio di emancipazione e crescita culturale e professionale. La comunità italiana di Londra è pertanto un universo eterogeneo di camerieri, cuochi, precari della ristorazione che vivono in due, tre per stanza in quartieri fortemente multietnici (Hacney e Hammersmith), ma anche di docenti universitari, medici, ricercatori, manager di multinazionali (Di Salvo, 2019).

I due contesti migratori sono accomunati da alcuni tratti: la presenza di un flusso ininterrotto di italiani, di diverse provenienze geografiche di competenze professionali e background socio-culturale che si sono differenziate con il tempo, con un aumento della componente colta a partire dagli anni Novanta. Tuttavia, se per l'emigrazione contemporanea a Toronto, la componente colta è stata prevalente, a Londra i flussi odierni sono alimentati tanto dalla componente colta quanto da quella meno istruita. Questo rappresenta un punto cruciale per l'analisi e l'interpretazione dei dati.

5. RISULTATI

5.1. *L'alternanza di codice*

L'analisi ha evidenziato come, a Londra quanto a Toronto, i migranti appartenenti alla prima ondata migratoria hanno dichiarato di avere avuto il dialetto come lingua materna;

tuttavia, le interviste mostrano che questi parlanti, nel rivolgersi a un interlocutore esterno alla comunità (il raccoglitore), selezionano una varietà di italiano spesso alternata al dialetto, secondo una modalità che è già stata descritta per altre comunità migranti come ad esempio Bedford, in Gran Bretagna, e Bletchley (Del Vecchio, *c.d.s.*; Del Vecchio, Di Salvo, *c.d.s.*).

Le forme dell'alternanza tra le varietà romanze si manifestano in frequenti commutazioni di codice a livello frasale e interfrasale ma anche nel più diffuso processo di interferenza. Di seguito, sono riportati alcuni esempi:

- (1) R: mia madre dice “se te ne vai in Australia / c’è mio figlio a Toronto / in Canada / vai là!” / **so** / mio fratello m’ha fatto l’atto di richiamo / siamo venuti qua / per tre mesi noi eravamo con l’intenzione perché mio padre dice “vendete gli animali / ma la proprietà / la casa / fornita / la biancheria” / dice / “la fornitura non toccate niente perché non sapete andando a Toronto se vi piace” / e così abbiamo fatto / dopo tre mesi che noi / io piangevo notte e giorno / volevo ritornare in Italia / no/ la neve mi veniva qua / no questa luce l’altra luce abitava / di fronte / hai visto dov’è **Marinella ristorant?** / sopra abitavo io / allora dopo tre mesi mio fratello m’ha trovato un lavoro / di cucire / un paesano della moglie che faceva u **foreman** dentro una fabbrica
(Rosina, Toronto, I generazione, I ondata migratoria)
- (2) F: noi siamo partutē u trentunto / u trentuno di marzo di Napoli e siamo arrivati a Toronto ad Halifax u dodici di … u dodici aprile e po’ due giornate cu lu treno qua semo / semo arrivati u quattordici d’aprile / du cinquantotto I: **yeah yeah** quindici giorni siamo state sopra a nave e poi lu treno da Halifax / oh **I forget** / era....
F: quel tempo era brutta
I: **yeah yeah**
R: a me già con l’aereo mi pare che è na vita / che non si arriva mai e so...
F: io so stata contenta a la nave / so stata **nice**
I: no / io invece so stata male proprio
F: no no / io so stata **nice nice nice**
(Franca, F, e Iolanda, I, Toronto, I generazione, I ondata migratoria)
- (3) R: quello pure è bello / quello laggiù
L: **yeah yeah** / hai visto cà
R: mi tolgo le scarpe
L: no no/ **don’t be silly / don’t be silly**
R: no perché so che a volte gl cioè nelle case si fa ...
L: nge na lettera qua / chi cè? / **time water ah** devono fare qualche lavoro qua / **ah doesn’t matter / that’s all right / that’s ok**
(Luisa, Londra, I generazione, I ondata)
- (4) R: un bicchiere d’acqua / veramente
L: ah sulo nu bicchiere d’acqua / cheap dicono gli inglesi / **very cheap**
(Luisa, Londra, I generazione, I ondata)
- (5) T: tutti i lavori ho fatto / ho lavorato nella fabbrica a fa i vestiti / ho lavorato ne... ne ristoranti / ho lavorato a casa / quando io avevo i bambini piccoli facevo i vestiti di... di sera / i vestiti di ... di matrimonio e li faceva a casa fino a mezzanotte / poi mi alzava / portava i bambini a scuola / e me ne

andavo a lavorare a scuola / undici anni / ho fatto una vita **very hard** /
dicono gli inglesi / però ce l'abbiamo cavata
(Teresa, Londra, I generazione, I ondata)

Tratti da imputare alla differenza tra italiano e dialetto sono la palatalizzazione di -s- davanti a occlusiva, la pronuncia doppia di /b/ e /dʒ/ in contesto intervocalico, la riduzione a indistinta delle vocali atone, non solo in fine di parola.

Inoltre, i testi sono anche caratterizzati da passaggi verso l'inglese. La presenza della lingua dominante della società è però diversa sul piano comunicativo: accanto a commutazioni di tipo insertivo (*cheap, very cheap, foreman*), si ritrovano commutazioni di tipo alternante o intrafrastiche che testimoniano come oramai, per questi parlanti, la scelta dell'inglese sia abituale. Non a caso, la presenza di commutazioni innestate da elementi che fungono da *trigger* come in (2), la selezione dell'inglese a seguito di un turno in italiano in (3) sono indicativi di come oramai, dopo alcuni decenni trascorsi in un Paese anglofono, i parlanti di I^a generazione siano abituati a interagire in inglese: il dato è particolarmente significativo in quanto non sempre la permanenza in un contesto migratorio ha come effetto l'apprendimento, da parte dei migranti, della lingua dominante della società, come nello studio di Di Salvo (2012) sulla comunità italiana di Bedford dove molti dei parlanti di I generazione non hanno raggiunto alcuna competenza della lingua del Paese ospite, tuttora raramente attivata nella prassi comunicativa.

Nella generazione 0, l'analisi dei testi ha evidenziato come, nonostante le testimonianze dei propri genitori, i parlanti nati a Toronto e a Londra adottano una varietà di italiano interferita con il dialetto e talvolta con segni di erosione morfosintattica (cfr. *le uomini* es. 6; *tutti i diversi tipo* es. 6; *tutti differente* es. 6). Il comportamento linguistico dei membri di questa generazione è anche contraddistinto da calchi e commutazioni sintatticamente complesse dall'inglese:

- (6) nel principio erano più o meno solo italiani perché era un posto diciamo un po' dove si incontravano la gente / parlavano della politica / dell'i sport / del ... **you know** / e io mi ricordo quando ero molto giovane che quei tempi là erano più o meno che venivano le uomini...le uomini: ... le femmine non venivano tanto a principio come mi ricordo io / perché era na cosa / era come un bar /era... le femmine stavano più in casa / e con il tempo la cosa ha cambiato / **you know**/ e: adesso è un posto / è un locale / che si ... tutta gente /tutti i diversi tipo di gente / e ... **you know** italiani / portoghesi / spagnole / canadese / cinese / ah ... indiani / tutti differente che c'abbiamo noi
- (7) SE: **they are**... come si dice... **in competition**... **big competition**
R: va be però c'è spazio per tutti / penso
SE: sì / certo
Z: sì sì / però è dura adesso
Se: per ora / **at the moment**/ con ... **I don't know**
(Salumiera SE e marito Z, Londra, II generazione, I ondata)

Risiede infatti nella permeabilità all'inglese il discriminante tra il comportamento delle due generazioni: nella prima sono prevalenti casi di inserzione di lessemi, spesso collegati a specifici campi semantici a supporto dell'ipotesi della specificità semantica proposta da Backus (1996) e successivamente dimostrata empiricamente da studi sulle comunità italiane in Inghilterra (Del Vecchio, 2023); nella seconda generazione, sono più frequenti i casi di alternanza come in (6) e (7). Nell'esempio (7), ancora, si coglie anche come il ricorso all'inglese, dopo esitazioni e mutamenti di progetto, possa essere letto come la

conseguenza della posizione dominante di questa lingua nel repertorio della donna, il cui comportamento è, anche per questo, esemplare: l'inserimento dell'inglese infatti sembra essere la conseguenza di una difficoltà a proseguire in italiano ("they are... come si dice... in competition... big competition") e ciò dimostra come i rapporti tra varietà romanze (italiano e dialetto) e inglese siano capovolti in questa generazione, con un evidente passaggio dell'inglese alla posizione di lingua dominante nel repertorio individuale.

Sul piano della produzione linguistica effettiva, i neomigranti si mostrano più capaci nel limitare i processi di alternanza di codice come rilevato anche in altri contesti migratori (Rubino, 2014): in questa ondata migratoria, infatti, i passaggi interfrastici all'inglese sono sporadici, spesso legati all'inserimento di un discorso diretto riportato (esempio 8); più frequenti (seppure non così come nella prima ondata migratoria) sono le inserzioni di materiale lessicale collegato a specifici ambiti semantici, tra cui il lavoro e la socialità (esempio 9). Del tutto assenti, commutazioni che riguardano segnali discorsivi, con l'eccezione dell'intervista raccolta con Gabriella, giornalista italo-australiana residente a Londra da cui riportiamo l'esempio (10):

- (8) A: anzi ti posso dire una cosa / qua / non interessa se sei bianco / verde / giallo / se sei maschio / femmina / transessuale / omosessuale / come ti vesti / non gliene frega niente / due cose gli interessa solo / che non sei un ladro e che non dici bugie / a livello di **business** / a livello lavorativo / tu mantieni queste due cose / mantieni queste due cose / e allora non avrai ... problemi / cioè / e un'altra cosa / questo che mi è rimasto molto nella mente / quando... quando si parlava / soprattutto in ambiente accademico / c'era alcuni ... alcuni che a volte non arrivavano a ... prepararsi per gli esami perché era difficile / secondo lavoro/ eccetera eccetera / allora si faceva in modo di aiutarli con i gruppi di studio perché c'era un .. uno dei nostri tutor / uno dei nostri insegnanti / che lui ha detto "**we don't leave anyone behind**" che significa non lasciamo indietro nessuno
(Antonino, I generazione, II ondata, Londra)
- (9) I: non lo so perché / una manager e un **bar tender** che lavorano per la stessa **compagnia** / che adesso ... apriranno questo ristorante / dovevano andare a lavorare in questo... in questo nuovo / sarebbe stato un nightclub più che altro / quindi ristorante a quasi ventiquattro ore / tipo un po' i casinò / e alla fine non li hanno... non li hanno fatti andare più/ li hanno rimasti dov'erano perché non sono ammessi italiani
(Iole, I generazione, II ondata, Londra)
- (10) G: mio ex compagno è musicista/ quindi per lui anche era un passo molto importante /perché /musicista in Italia / cioè / poverino faceva dei ... dei concerti / **and you know** / magari voleva fare dei concerti la gente diceva "ah sei musicista ma sì però che fai veramente di lavoro?" / cioè come non... lo prendessero sul serio / neanche per lui era molto importante/ e niente/ siamo venuti nel duemila e cinque / ho iniziato a lavorare da frelands /alla sede centrale della Reuters e dopo un po' di mesi mi hanno assunto / cioè quindi è stato un passo per me molto importante a livello professionale / e niente/ questo è stato proprio / **yeah**/ il ... la... cioè la ragione / era più per un... un avanzamento professionale sia per me sia per mio ex compagno / e anche lui / bèh/ io sono nata e cresciuta in Australia / lui è nato a Roma / cresciuto a Roma / quindi più italiano diciamo / lui è venuto qua / ha fatto l'università / si è laureato in jazz/ poi ha fatto un master ...
(Gabriella, I generazione, II ondata, Londra)

5.2. Trasmissione intergenerazionale di italiano e dialetto

La prima generazione della prima ondata migratoria ha dichiarato di aver trasmesso ai propri figli il dialetto, relegando alla scuola italiana il compito dell'insegnamento dell'italiano e alla scuola inglese quello dell'insegnamento dell'inglese, come esemplificato nella testimonianza seguente:

- (11) R: giusto una domanda / ma voi che parlate italiano / ma i vostri figli parlano italiano?
I: sì ca parlano italiano
F: a me / u primo maschiu è ... s'è muortë / **yeah** / ma a femmina parla italiano bene perché è andata a la scuola cà
R: ma qua c'è la scuola italiana?
I: sì / una volta l'insegnavano a la scola / adesso picchè ci sta chiù ... altre razze / chiù portoghesi / **chinesi** co / allora a scola portoghese è rimasta / ma gli italiani si vai sopra a **Woodbridge** vajë... / da a parte di sopra / dove ci stanno assai italiani insegnano agli italiani ancora
(Franca, F, e Iolanda, I, Toronto, I generazione, I ondata migratoria)

Nella seconda ondata migratoria, la trasmissione intergenerazionale dell'italiano non è demandata alla scuola italiana ma di essa si fanno carico gli stessi membri della I^a generazione che vedono nel mantenimento dell'italiano un elemento imprescindibile nella crescita e formazione dei propri figli:

- (12) L: noi parliamo esclusivamente italiano / anzi direi toscano / come si sente dall'accento / in casa / quindi con i bambini si parla solo toscano / ovviamente inglese se vengono a trovarci degli amici anglofoni / però in casa solo italiano / fuori / certo / parlo in inglese / se devo però ...
(Letizia, Toronto, I generazione, II ondata)
- (13) R: ma con tuo marito?
C: parliamo solo italiano / solo italiano / e sono una nazista anche con le bambine / di otto e tre anni / parlano solo italiano a casa / e quindi ... sì parlano // parliamo tutti italiano a casa
R: le bimbe?
C: le bimbe / le bimbe parlano italiano tutte e due / la grande è perfettamente bilingue / ha una capacità di ... è molto molto brava in italiano / adesso le sto correggendo tutti i congiuntivi / il ... non so ... se mangiassi / se facessi / in maniera più eccessiva di quello che farei se fossimo in Italia perché a otto anni non usi il periodo ipotetico della possibilità / ad ogni modo / e anche la piccola parla / che ha tre anni parla italiano / tra l'altro ... è molto interessante # la grande capisce qual è il contesto per parlare italiano / parlare inglese/ capisce cose quindi magari se siamo con le amichette della scuola / e lei mi vuole dire per esempio di stare zitta o di non dire alcune cose / se non vuole farsi capire / me lo dice in italiano / mentre la piccola adesso è in un periodo ... che quando è timida / quando siamo a cena con una coppia di amici canadesi / turchi / è timida / non vuole parlare con loro e parla in italiano / cioè usa l'italiano
R: non è che non parla ma:
C: però usa l'italiano come barriera per non ... per tenere le persone lontano quando non si sente ancora a suo agio / poi quando si sente a suo agio / comunica con queste persone in inglese / però per esempio il bambino che va sullo scivolo al parco prima di lei e lei non vuole / manifesta la sua

frustrazione in italiano / dice “no è il mio turno / tu scendi”/ potrebbe dirlo in inglese / ma non vuole farsi capire in inglese perché poi magari il bambino piange o intervengono le mamme/ quindi usa spesso l’italiano come
(Cristiana, Toronto, I generazione, II ondata)

In questa seconda ondata migratoria, i dati raccolti a Toronto e a Londra evidenziano la posizione di dominanza dell’italiano tra le lingue romanze: se, infatti, i migranti della I^a ondata (anni Cinquanta e Sessanta) hanno generalmente avuto come lingua materna il dialetto e, anche dopo la migrazione, continuano ad avere il dialetto in posizione dominante, nel caso dell’ondata più recente, anche coloro che dichiarano di aver appreso il dialetto prima dell’italiano, attivano l’italiano più spesso che il dialetto. In questa seconda ondata, l’inglese è generalmente alternato con l’italiano più che negli esponenti dei flussi migratori successivi alla fine della I^a guerra mondiale (per la comunità italiana di Toronto, cfr. Di Salvo, 2017).

- (14) A: ma lei che c’ha otto anni / voglio dire / se lo potrebbe scordare facilmente / no / e quindi ... però con mia madre / molto spesso capita che parla in inglese per dirti / perché lei è rimasta l’inglese un po’ infatti anche se la senti parlare in italiano c’ha sempre l’accento / nonostante abbia vissuto ventidue anni a Roma / ha ancora l’accento inglese // con papà sempre italiano ho parlato / solo italiano / anche se l’inglese lo sa bene
(Alessia, Toronto, I generazione, II ondata)

Anche Cristiana, insegnante di italiano all’istituto di cultura di Toronto, evidenzia il diverso bagaglio di competenze rispetto ai membri delle ondate migratorie precedenti, sottolineando la profonda differenza tra le biografie linguistiche dei migrati arrivati a Toronto tra gli anni Cinquanta e Sessanta e i neomigranti:

- (15) C: non fanno più / no / non fanno più perché gli italiani giovani ... ti adatti molto prima / parli molto prima l’inglese / o vieni che già parli inglese /quindi non ... non voglio dire che non ci sia problema a parlare col medico in inglese perché è sempre un po’ straniante parlare in un’altra lingua di ... di ... problemi personali / però non è un problema insormontabile / mentre...
R: per un vecchietto...
C: per un vecchietto sì / quindi ci sono persone che hanno parlato tutta la loro vita in italiano e hanno case di riposo in italiano
(Cristiana, Toronto, I generazione, II ondata)

Il quadro corrisponde a quanto emerso dalle osservazioni condotte dal gruppo di ricerca coordinato da Turchetta e da Vedovelli (2018): quello che distingue le due ondate migratorie è, da un lato, la mancanza del dialetto che non viene considerato come parte del repertorio individuale e familiare delle nuove migrazioni e, dall’altro, la maggiore competenza dell’inglese di questo gruppo.

A Londra, al contrario, il quadro è reso più complesso dalla compresenza, nelle migrazioni contemporanee, di flussi eterogenei per quanto concerne il capitale sociale e culturale dei migranti (Di Salvo, 2017; Norton, 1995): da un lato, i migranti con minore livello di istruzione lamentano una scarsa competenza dell’inglese, con la conseguenza che molti essi, a causa di inglese poco fluente, sono relegati a professioni poco qualificate; dall’altro, coloro che hanno un maggiore capitale sociale e culturale e soprattutto con una più solida competenza dell’inglese, si integrano più facilmente anche grazie all’accesso a professioni migliori (Di Salvo, 2019).

Attraverso i tre esempi seguenti si vuole sottolineare l'ampiezza dello spettro di diversificazione tra i migranti contemporanei in relazione al parametro diastratia, che a sua volta è anche condizionato dalla competenza dell'inglese al momento della migrazione in quanto la competenza di questa lingua condiziona l'accesso al mondo del lavoro, il livello di reddito e il processo di integrazione.

Nel primo esempio, Erica, laureata in economia e commercio, racconta delle difficoltà di inserimento a Londra, per via della scarsa capacità di relazionarsi in inglese: questa condizione l'ha relegata prima al lavoro di addetta alle pulizie in un albergo e successivamente a mansioni poco qualificate in un'azienda di training online; gli altri due esempi, al contrario, sono testimonianze di migranti che hanno dichiarato di avere, al momento della migrazione in Inghilterra, un'elevata capacità di parlare in inglese. Non a caso, il loro inserimento lavorativo è stato molto diverso da quello raccontato da Erica: il primo è dirigente del policlinico universitario; la seconda donna, pur avendo iniziato come cameriera per pagarsi gli studi della laurea magistrale, oggi lavora stabilmente nel settore dell'educazione interculturale:

- (16) E: ho fatto più orecchio però il mio livello * cioè riesco a capire / ma a parlarlo io non ho tutto questo vocabolario / cioè mi viene ancora da pensare in italiano/ e mentalmente tradurre / sì / certe volte / non come prima / però / devo ... però pure il mio capo / il mio datore di lavoro mi dice "Erica/ tu devi imparare / e quindi parlare sempre di più di più inglese perchè se no ... non riuscirai mai a essere a un livello più alto"
(Erica, Londra, I generazione, II ondata)
- (17) M: con mia moglie parliamo prevalentemente inglese / non per suo desiderio perché lei ha fatto grandi sforzi per imparare l'italiano / è andata anche a fare dei corsi a Firenze/ di quindici giorni / ha fatto recentemente un corso di congiuntivi [...] per cui dovrei parlare con lei in italiano / il problema è che... mi fa abbastanza fatica parlare in italiano e li parlo in inglese / io ho imparato un po' di danese che però / per vari motivi / uno perché è una lingua poco utile perché in pratica si parla solo in Danimarca
(Massimo, Londra, I generazione, II ondata)
- (18) R: a casa come parlate?
C: anche in inglese
R: quando?
C: ma in realtà ... non c'è una dinamica fissa / diciamo / spesso per scherzare / per dire ... per ... quando dobbiamo / non so / quando giochiamo tra di noi / ... ci parliamo in inglese/ spesso la mia ragazza mi parla in inglese e quindi io poi le rispondo in inglese / dipende da come sono d'umore insomma / alle volte mi dà fastidio però/ e quindi mi arrabbio e le dico "perché mi stai parlando in inglese? / parlami in italiano"
R: ma perché lei è più anglofona?
C: no lei diciamo che come me ovviamente a lavoro / tutto quello che fa / lei lo fa in inglese / manda le mail / le manda in inglese/ a lavoro è tutto in inglese / legge tutto in inglese/ quindi ... anche lì / per esempio guardiamo i film la sera / cioè non importa / non diamo preferenza a film italiani o ai film inglesi / quello che capita / quello che troviamo/ però / sì / alle volte parliamo in inglese / ma spesso diciamo che forse non c'è mai un giorno che non parliamo mai in inglese / però sono brevi frasi / così per scherzare o magari solo una parola / spesso... spesso la mia ragazza mi dice tutta la frase e poi parla ... dice una parola in inglese non so... sì è molto misto diciamo / molto misto
(Claudia, Londra, I generazione, II ondata)

I tre esempi infatti dimostrano la compresenza, nella capitale del Regno Unito, da un lato di persone insicure in inglese, che, anche per una competenza non ritenuta sufficiente a occupare alcune posizioni lavorative, finiscono spesso per ricoprire lavori poco qualificati, e, dall'altro, di persone che, nella loro prassi familiare, alternano italiano e inglese, e talvolta anche altre lingue. A Toronto, le modalità di reclutamento dei migranti prevedono un'elevata scolarizzazione e un livello intermedio preliminare alla partenza e ciò rende il campione (e, di riflesso, l'attuale comunità italiana) più omogeneo sul piano sociolinguistico: la diastratia non è un parametro rilevante per Toronto, mentre lo è per Londra. A Londra, negli ultimi anni, sono arrivati migranti con storie di vita, livelli di educazione, competenze linguistiche e professionali diverse, con la conseguente eterogeneità emersa dai dati ed esemplificata nei testi precedenti.

5.3. *Politiche linguistiche familiari*

La divergenza tra le due ondate migratorie sottoposte ad analisi riguarda anche le politiche familiari e le ideologie linguistiche (Guardado, 2010): l'analisi dei testi ha infatti evidenziato, sia a Londra sia a Toronto, i migranti della prima ondata affidano la trasmissione del dialetto, simbolo del legame con il villaggio/paese di origine.

La trasmissione è avvenuta prevalentemente in dialetto e alcune indicazioni circa le abilità acquisite in italiano da parte della II^a generazione sono offerte sia dai dati raccolti mediante un questionario percettivo distribuito ai figli e ai nipoti dei migranti italiani arrivati a Toronto tra gli anni Cinquanta e Sessanta sia dalle osservazioni condotte, in Canada come in Gran Bretagna, dalla sottoscritta. I dati quantitativi raccolti a Toronto fotografano un quadro netto: nessuno dei rispondenti di II^a e di III^a generazione ha compilato in italiano il questionario percettivo adoperato per la raccolta dati, preferendo la versione inglese del compito. Questa scelta testimonia la maggiore padronanza di questi parlanti per la lingua dominante della società. Inoltre, le osservazioni condotte presso il Centro Scuola di Toronto hanno dimostrato lo scarso uso spontaneo dell'italiano da parte degli allievi iscritti ai corsi di italiano e da parte delle loro famiglie.

Per quanto riguarda l'inglese, se le famiglie della I^a ondata hanno incoraggiato l'acquisizione dell'inglese per evitare che i figli fossero in qualche modo vittima dei pregiudizi che loro stessi avevano subito all'arrivo in Gran Bretagna e in Canada, quelle della seconda ondata sono piuttosto preoccupate dal desiderio che l'italiano sia mantenuto nelle generazioni successive. Per far fronte a tale preoccupazione, sia a Toronto che a Londra i neomigranti scelgono di trasmettere alla generazione successiva l'italiano, che sostituisce il dialetto come lingua ereditaria nelle comunità italiane nel mondo.

Si riporta come esempio la testimonianza fornita da Marco, giovane grafico pisano, sposato con Mio, una donna giapponese, e padre di due figli:

- (19) M: già a Milano condividevo la casa con un colombiano / c'avevo un siciliano / e poi c'avevo Mio che era la giapponese / quindi era già tutto diciamo ... internazionale / quando poi ci siamo trasferiti qua / per noi / è stato tipo ... a livello del discorso proprio dell'italiano diciamo / è ... con Mio l'italiano era la nostra lingua / poi passando diciamo gli anni qua / a un certo punto / si son create delle situazioni in cui imparavamo dei termini per il nostro lavoro che non li sapevamo in italiano e di conseguenza è iniziato un po' che / si è iniziato a ... diciamo ... la lingua è iniziato a essere piano piano diciamo inquinata con una serie di parole introdotte dall'inglese che erano relative a delle cose che o per lavoro / o per cultura abbiamo imparato qua / magari delle cose per dire... anche a livello di sviluppo tecnologico / computer o

cose che magari prima non esistevano / per dire quando sono venuto qua non è mica che esisteva i social media/no// per esempio/ quindi tutte le parole relative a quello / per esempio / non le conosco tanto bene in italiano / o magari le ho imparate ... andando in vacanza in Italia un paio di volte all'anno / peschi quelle due cose/ o magari tramite amici che ti mandano messaggi su whatsapp o che / vedi come usano quella parola lì in italiano / capisci che è quello il modo in cui viene ... diciamo o trasformata dall'inglese/ oppure com'è che si dice in Italia quella cosa lì / però è proprio un processo di doverlo imparare in italiano [...] e quindi con lei praticamente prima l'italiano era la lingua in casa / poi è diventato che è diventato un po' italiano / un po' inglese // poi più inglese che italiano / però comunque / adesso / anche se è più inglese che italiano comunque tra di noi / c'è sempre un po' questa cosa che se il discorso diventa abbastanza ... come di posso dire... confidenziale o acceso / si cambia sull'italiano sempre / cioè l'italiano è un op' più la lingua diciamo affettuosa / affettuosa anche in senso buono e negativo / più vicina diciamo / ma questa è proprio una cosa diciamo tra me e lei // per quanto riguarda i bambini / i bambini / praticamente io mi ero diciamo un po' informato quando sapevo che dovevo avere dei bambini / mi sono informato su quali erano le cose migliori da fare / perché volevo riuscire a darli la possibilità di imparare una lingua che non è la lingua che si impara qua / e non semplicemente per capire l'Italia o riuscire a parlare con i nonni ma proprio un esercizio mentale / nuovo / diverso/ e anche e proprio darli la possibilità di capire la cultura che se non parli la lingua non capisci la cultura mai / di nessun posto / e all'inizio ci siamo impegnati tutti e due sia io con l'italiano che lei con il giapponese / e il processo che abbiamo tenuto era quello che io parlavo solo italiano al bimbo/ e lei solo giapponese al bimbo

Tuttavia, per ammissione dello stesso parlante, il modello un genitore-una lingua è risultato presto fallimentare. A tale fallimento hanno concorso due cause: da un lato, Marco non conosce il giapponese e, di conseguenza, era di fatto escluso dalla comunicazione madre-figlio; dall'altro, l'italiano era da prima della nascita del bambino il codice abituale della coppia e ciò ha determinato che fosse adoperato anche successivamente, nella maggior parte delle interazioni familiari. Infine, la nascita di un secondo figlio ha segnato una svolta, con un più massiccio uso dell'inglese prima nella comunicazione tra fratelli, e, in un secondo momento, in quella tra i figli e i genitori.

Non sempre, infatti, le politiche linguistiche familiari rimangono costanti: esse infatti sono soggette a una pluralità di inferenze spesso inattese. Nel caso di Gabriella, ad esempio, la scelta di trasmettere l'italiano si è ben presto scontrata con il fatto che la donna, italo-australiana, per quanto avesse lei stessa avuto come lingua materna l'italiano, sia, di fatto, dominante in inglese e all'inglese ha associato un'affettività e un'intimità che sentiva di riuscire a esprimere in altra lingua:

- (20) G: allora / avevamo decido / fatti prima che nascesse mio figlio /avevamo pensato "parliamo italiano / parliamo in italiano" / però quando è nato / io / mi son sentita /d'istinto/ di parlargli in inglese / mia madre che è italiana / "perché parli...?" / il mio ex compagno / **it's not** / è la lingua che/ cioè il rapporto che ho con mio figlio è un rapporto affettivo / di emozioni / di ... mi sento di parlargli in inglese perché è quello che mi viene spontaneo / no / mentre Marco / suo papà / parla in italiano con lui / anche se adesso parla un po' più in inglese / e io ... infatti questa è anche un'altra fonte di litigio/ dico "Marco parla in italiano" / "ma io parlo" / "e dai / parla in italiano perché comunque è importante/ no"/ quindi Bruno che è mio figlio e ha sei

anni / sette anni ad agosto/ capisce / non lo parla molto / però quando è venuta mia madre / il mese scorso/ che lei vive in Australia / mia madre è italiana /è venuta tre settimane / e ... e ... mio figlio crede / è stato un po' un gioco / crede che lei non parla l'inglese/ ma abbiamo fatto sempre così con lui si sforzasse a parlare un po' con sua nonna / ma ... na cosa incredibile / cioè tutte le parole / le frasi / parlava in italiano con mia madre/ anche mio ex compagno diceva “wow” ... si sforzava / e ho imparato che tutta quella conoscenza / c'aveva un patrimonio di vocaboli / di frase / è riuscito a comunicare molto bene

6. DISCUSSIONE

L'analisi comparata di due contesti simili per storia migratoria ha evidenziato una somiglianza tra i due Paesi che, tuttavia, sono maggiori nella prima ondata migratoria.

Questa discrepanza solo parziale era emersa già in uno studio precedente relativo alla sola comunità di Toronto (Di Salvo, 2017): in questo studio viene dimostrato, in primo luogo, che i migranti della prima ondata usano più frequentemente l'inglese, mentre i membri della seconda ondata riescono a separare le varietà del loro repertorio linguistico, in maniera sovrapponibile a quanto descritto per la comunità italiana in Australia da Rubino (2014); in secondo luogo, in Di Salvo (2017) viene anche confermata anche la maggiore tendenza alla trasmissione familiare dell'italiano nelle nuove migrazioni, mentre nella prima ondata migratoria l'insegnamento dell'italiano è affidato alla scuola italiana, con risultati tutt'altro che soddisfacenti, come abbiamo già avuto modo di ricordare alla pagine precedenti quando ho ricordato come i parlanti di II^a e III^a generazione coinvolti nella ricerca diretta da Turchetta e Vedovelli (2018) non abbiano compilato mai il questionario adoperato per la raccolta dati in italiano preferendo piuttosto la versione in inglese.

Rispetto a questo studio precedente, la presenza di una significativa variazione tra la prima e la seconda ondata migratoria, che riguarda la prassi multilingue e le ideologie linguistiche familiari, è confermata anche per la comunità italiana di Londra.

Sul piano della conformazione del repertorio linguistico, l'analisi parallela e comparata dei due contesti ha evidenziato una diversa posizione, sia sul piano e sulla posizione di italiano e dialetto, sia su quella della competenza dell'inglese: a Toronto come a Londra, il primo gruppo, è partito con il dialetto in posizione materna e dominante, spesso senza alcuna competenza della lingua del Paese ospite al momento della partenza; in accordo con il modello tripartito proposto da Vedovelli, questi migranti, una volta all'estero, hanno concorso a formare modelli linguistici condivisi, orientati verso la formazione di varietà di koinè italianizzanti, tuttora da descrivere per i due contesti qui analizzati. Il secondo gruppo, al contrario, è partito con una competenza maggiore dell'italiano, anche per effetto della più diffusa italofonia all'interno dei confini nazionali: ciò non ha avuto, tuttavia, come contropartita la fuoriuscita dei dialetti dai repertori linguistici individuali (cfr. Turchetta, Di Salvo, Ferrini, 2021). Tuttavia, la comparazione tra i due contesti ha evidenziato la presenza di una divergenza: a Toronto, infatti, le strategie di reclutamento della forza migrata hanno previsto l'arrivo prevalente di italiani con titolo elevato di studio, con competenza post-basica dell'inglese indispensabile per poter accedere al sistema delle quote di ingresso.

Londra è, infatti, un contesto sociolinguisticamente più complesso di Toronto perché in Gran Bretagna (ma non in Canada) sono arrivati migranti con profili biografici molto differenziati, per effetto della diversa politica migratoria dei due Paesi. In questo si evidenzia la necessità, per Londra ma non per Toronto, di distinguere tra la componente

colta della più recente ondata migratoria e quella meno istruita e con minori competenze linguistiche in inglese (fattore, quest'ultimo, che condiziona l'inserimento al mondo del lavoro, l'integrazione linguistica e la realizzazione umana e professionale dei migranti, come discusso in maniera approfondita in Di Salvo, 2019a).

Nel primo caso, il repertorio vede il dialetto in posizione subordinata all'italiano, ma spesso presente seppure spesso nella forma di una competenza riportata che, nella prassi documentata attraverso le interviste, riaffiora in un'interferenza, non sempre sistematica, e in casi di alternanza di codice dotati di funzionalità pragmatica, tanto da diventare quasi un vezzo riportato come presente nella competenza individuale ma poco praticato, con un capovolgimento rispetto a quanto avvenuto per alcuni decenni alla fine del secondo dopoguerra. Nel secondo caso, i migranti arrivano privi di una competenza effettiva dell'inglese, nonostante per molti di essi sia stato oggetto di insegnamento scolastico e, per le difficoltà nell'interazione, finiscono ad occupare posizioni lavorative poco remunerate e precarie. L'insicurezza linguistica di Erica è comune a molti suoi coetanei che rimangono costretti in queste posizioni lavorative ed entro reti etniche a base italiana.

La politica linguistica delle famiglie della prima ondata si caratterizza per la volontà di spingere le generazioni nate in Canada e in Gran Bretagna verso il successo linguistico attraverso l'uso predominante dell'inglese e il mantenimento della propria identità attraverso la trasmissione del dialetto, cui viene affidato il ruolo di ancoraggio al singolo comune di origine, unico referente spaziale esperito e conosciuto prima della migrazione.

Nella seconda ondata migratoria, al contrario, la socializzazione della seconda generazione avviene in italiano perché all'italiano, e non più al dialetto, viene associato il legame alle origini, ancorate non solo alla dimensione più localistica del singolo comune di origine.

7. CONCLUSIONI

In questo contributo, attraverso l'analisi di tre dati diversi (testimonianze orali, pratiche linguistiche familiari oggetto di specifiche osservazioni), sono emersi alcuni aspetti su cui, a mio parere, è opportuno riflettere per contribuire all'attuale dibattito sull'italiano come lingua ereditaria. Alcune recenti proposte teoriche (Turchetta, Vedovelli, 2018; Di Salvo, 2019; Goria, Di Salvo, 2023) hanno sottolineato la problematicità di adoperare la nozione di *lingua ereditaria* per descrivere le pratiche linguistiche degli italiani all'estero in quanto, in accordo con la definizione prototipica di tale nozione, essa è una (sola) lingua trasmessa dai genitori ai figli in un contesto sociolinguistico in cui non è dominante della società: italiano e dialetto, nelle comunità italiane nel mondo, non sono dominanti ma spesso sono compresenti negli spazi linguistici comunitari e nei repertori comunitari e individuali e, soprattutto, nell'uso familiare.

La compresenza di italiano e dialetto è confermata anche dai dati che sono stati discussi alle pagine precedenti che ci forniscono ulteriori spunti di riflessione sull'evoluzione dei rapporti tra i due codici nei flussi migratori degli ultimi settant'anni.

Se, infatti, si prova a guardare l'evoluzione dei repertori linguistici nella prima ondata migratoria viene confermato lo slittamento all'inglese evidenziato già da Vedovelli (2011), affiancato da forme residuali del dialetto (più che dell'italiano) perché il dialetto più dell'italiano è stato considerato dai genitori (agenti della trasmissione) il codice a cui affidare il legame con il singolo comune di origine.

Nell'ondata migratoria più recente, non si assiste alla creazione di modelli linguistici condivisi a meno che non si considerino come tali gli usi consolidati di forme ricorrenti di alternanza (quasi fossilizzata); non solo, quindi, un mancato slittamento e una mancata

discontinuità ma l’italiano è la lingua tramandata all’interno del dominio familiare anche per le motivazioni connesse ad una motivazione di tipo economico oltre che affettivo.

Tuttavia, il caso di Londra è emblematico del ruolo della diastratia che permette di isolare due diversi gruppi di parlanti: da un lato, ci sono coloro che sono partiti con grado di istruzione basso e privi di un inglese fluente, che diventa dominante nella II^a generazione.

Nei membri dell’onda più recente dotati di maggiore capitale professionale e culturale, l’inglese è parte del repertorio al momento della partenza e rimane stabile, con crescita di domini di utilizzo nella seconda generazione in cui si perdono del tutto gli usi marginali del dialetto attestati nella prima.

La posizione dell’italiano e del dialetto, all’interno dei repertori individuali e delle singole comunità, è variabile in base a una pluralità di fattori, ancora in parte da esplorare e l’approccio comparativo, sia sull’asse della diacronia delle ondate migratorie sia sulla diacronia familiare (trasmissione intergenerazionale) sia, infine, sull’asse dei singoli contesti migratori potrebbe fornire dati e spunti di riflessione al riguardo. Questo primo tentativo di comparazione evidenzia il ruolo dell’onda migratoria e della diastratia, da intendere nell’accezione più ampia di insieme di livello di istruzione, competenze professionali e linguistiche, reddito percepito.

La recente proposta di Goria e Di Salvo (2023) di considerare le varietà italoromanze ereditarie all’interno della nozione di repertorio linguistico permette di superare le criticità implicite nell’applicazione tradizionale della nozione di lingua ereditaria per le comunità italiane nel mondo in cui la compresenza di varietà di italiano e varietà di dialetto è una caratteristica costante, per quanto i rapporti tra i due gruppi di varietà sembra essersi capovolto da quando a partire erano dialettofoni con basso livello di istruzione a oggi, quando a partire sono spesso persone dominanti in italiano per quanto in grado di utilizzare ancora il dialetto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aalberse S., Backus A., Muysken P. (2019), *Heritage Languages: A language contact approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- Alessandrini S. (2022), “Politiche linguistiche familiari: interazione e trasmissione intergenerazionale nelle/delle lingue e culture d’origine in famiglie provenienti dall’Africa francofona”, in *Educazione interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20, 2, pp. 63-73.
- Backus A. (1996), *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*, Tilburg University Press, Tilburg.
- Backus A. (2015), “A usage-based approach to code-switching: The need for reconciling structure and function”, in Stell G., Yakpo K. (eds.), *Code-switching Between Structural and Sociolinguistic Perspectives*, Walter de Gruyter, Berlin-Munich-Boston, pp. 19-37.
- Bettoni B., Rubino A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo, Galatina.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Del Vecchio V. (2023, in stampa), “Code-mixing and intergenerational variation within an Italian community in Bletchley (UK)”, in *Italian Journal of linguistics*.
- Del Vecchio V., Di Salvo M. (in rev.), “Il ruolo dello spazio linguistico globale tra italiano e dialetto: scenari migratori campani in Inghilterra”, in Ferrini C., Turchetta B. (a

- cura di), *Atti del Convegno ‘Lingua italiana, mercato globale delle lingue, impresa italiana nel mondo’*.
- Di Salvo M. (2011), “Aspetti del contatto nella prima generazione di migranti campani a Bedford”, in Ledgeway A., Lepschy A. L. (a cura di), *Le comunità immigranti nel Regno Unito: il caso di Bedford* (Londra, 20 novembre 2009), Guerra, Perugia, pp.79-96.
- Di Salvo M. (2012), ‘Le mani parlavano inglese’. *Percorsi linguistici e culturali tra gli italiani d’Inghilterra*, Il Calamo, Roma.
- Di Salvo M. (2017), “Heritage language and identity in old and new Italian migrants in Toronto”, in Di Salvo M., Moreno P. (eds.), *Italian communities abroad: Multilingualism and migration*, Cambridge Scholar, New Castel Upon Tyne, pp. 75-95.
- Di Salvo M. (2018), “Language diversity in three Italian communities in the UK: heritage languages and code-switching”, in Kourtis-Kazoullis V., Avarossitas T., Skourtou E., Trifonas P. P. (eds.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education*, Routledge, London, pp. 155-164.
- Di Salvo M. (2019a), “Prospettive di ricerca tra gli italiani di Londra”, in Rivoira M. et alii (a cura di), *Atti del Convegno ‘Lingue e migranti nell’area alpina e subalpina occidentale’*, Dell’Orso, Alessandria, pp. 289-310.
- Di Salvo M. (2019b), *Repertori linguistici degli italiani all'estero*, Pacini, Pisa.
- Di Salvo M., Vecchia C. (2019), “Gli italiani a Londra. Le neomigrazioni da una prospettiva sociolinguistica”, in *Lingua Italiana d’Oggi*, pp. 107-142.
- Gonzo S., Saltarelli M. (1983), “Pidginization and linguistic change in emigrant languages”, in Andersen R. W. (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Newbury House Publisher, Rowley, pp. 181-197.
- Goria E. (2021), “Il piemontese di Argentina. Preliminari per un’indagine sociolinguistica”, in Iannaccaro G., Pisano S. (a cura di), *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo in Europa e fuori dell’Europa*, Dell’Orso, Alessandria, pp. 61-78.
- Goria E., Di Salvo M. (2023, in stampa), “An Italo-Romance perspective on heritage languages”, in *Italian Journal of linguistics*.
- Guardado M. (2010), “Heritage language development: Preserving a mythic past or envisioning the future of Canadian identity?”, in *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 5, pp. 329-346.
- Muysken P. (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McKay S. (2015), “Young Italians in London and in the UK.”, in Gjergji I. (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca Foscari, Venezia, pp. 71-82.
- Nagy N. (2011), “Lexical Change and Language Contact: Faetar in Italy and Canada”, in *Journal of Sociolinguistics*, 15, pp. 366-382.
- Nagy N. (2015), “Linguistic attitudes and contact effects in Toronto’s heritage languages: A variationist sociolinguistic investigation”, in *International Journal of Bilingualism*, 22, 4, pp. 429-446.
- Norton B. (1995), “Social Identity, Investment, and Language Learning”, in *TESOL Quarterly*, 29, 1, pp. 9-31.
- Polinsky M. (2018), *Heritage languages and their speakers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Polinsky M., Scontras G. (2020), “Understanding heritage languages”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 1, pp. 4-20.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno*, il Mulino, Bologna.

- Rubino A. (2014). “I nuovi italiani all'estero e la ‘vecchia’ migrazione: incontro o scontro identitario?”, in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Essere italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l'appartenenza*, Forum, Udine, pp.125-140.
- Strozza S., Tucci E. (2019), “La recente emigrazione italiana all'estero”, in Di Salvo M. (a cura di), *Lo spazio linguistico dell'italiano globale. Scenari a confronto*, Dell'Orso, Alessandria, pp. 3-26.
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Turchetta B. (2018), “Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana”, in Turchetta B., Vedovelli M. (2018), pp. 73-104.
- Turchetta B., Di Salvo M. (2018), “Analisi dei dati quantitativi”, in Turchetta B., Vedovelli M. (2018), pp. 121-170.
- Turchetta B., Vedovelli M. (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- Turchetta B., Di Salvo M., Ferrini C. (2021), “Variazione linguistica e Made in Italy”, in *Rivista italiana di dialettopologia*, 45, pp. 137-166.
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

AN OVERVIEW OF RESEARCH ON THE RECENT MIGRATION OF ITALIANS IN MALTA

*Sandro Caruana*¹

1. INTRODUCTION

In a recent article², published online on the «*Italiani a Malta*» news portal, the Italian language in Malta was likened to an *araba fenice*, a phoenix rising from the ashes. This analogy is indeed a pertinent one in consideration of the fortunes of this language on Italy's neighbouring island, both from a historical point of view and in the current situation: for example, when Malta was taken over by the British in 1800, Italian held a prestigious role as it was the language of scholars and the elite. Anglicisation of the island was among the main goals of the colonisers, as a result of which Italian was marginalised to the advantage of English. Nevertheless, after well over one hundred years of colonisation, Italian made its way back to the island, but not for political reasons: from the late-1950s it became the main language of entertainment locally as it was readily available to all via television. This significant surge in popularity lost ground in the recent years, especially among Maltese youths, as entertainment became globalised and heavily dominated by English. Today, the extraordinary increase in the number of Italian nationals in Malta witnessed over the past decade has again rendered the language reasonably widespread locally, although the competence of Italian of Maltese nationals has not necessarily improved as a result of this. Italian in Malta is therefore indeed an *araba fenice*, defunct in some eras, alive in others. This contribution is dedicated to recent Italian migration and its linguistic and social implications in Malta, which I will delve into after a brief historical excursus.

2. HISTORICAL BACKGROUND AND PRESENT-DAY MIGRATION

Malta's linguistic history is characterised by contact between different languages as a result of the many civilisations which set foot on the island over the course of the years. Following the Arab occupation, between 870 A.D. and 1090, closer contacts were established with neighbouring Sicily, thereby exposing the Semitic variety introduced by the Arabs – which would morph into present-day Maltese – to Italo-Romance forms. The elite classes, including members of the Church and other scholars, knew Latin and Italian and used both languages in official contexts. By 1800, the year of the commencement of British colonisation, Italian occupied an influential role in Malta especially because in the two centuries leading to this, Malta was occupied by the Knights of the Order of St. John (1530-1798) who used it as a lingua franca. Italian was also the language of the educated class because several teachers in local schools were Italian

¹ University of Malta.

² <https://malta.italiani.it/lingua-italiana-a-malta/>.

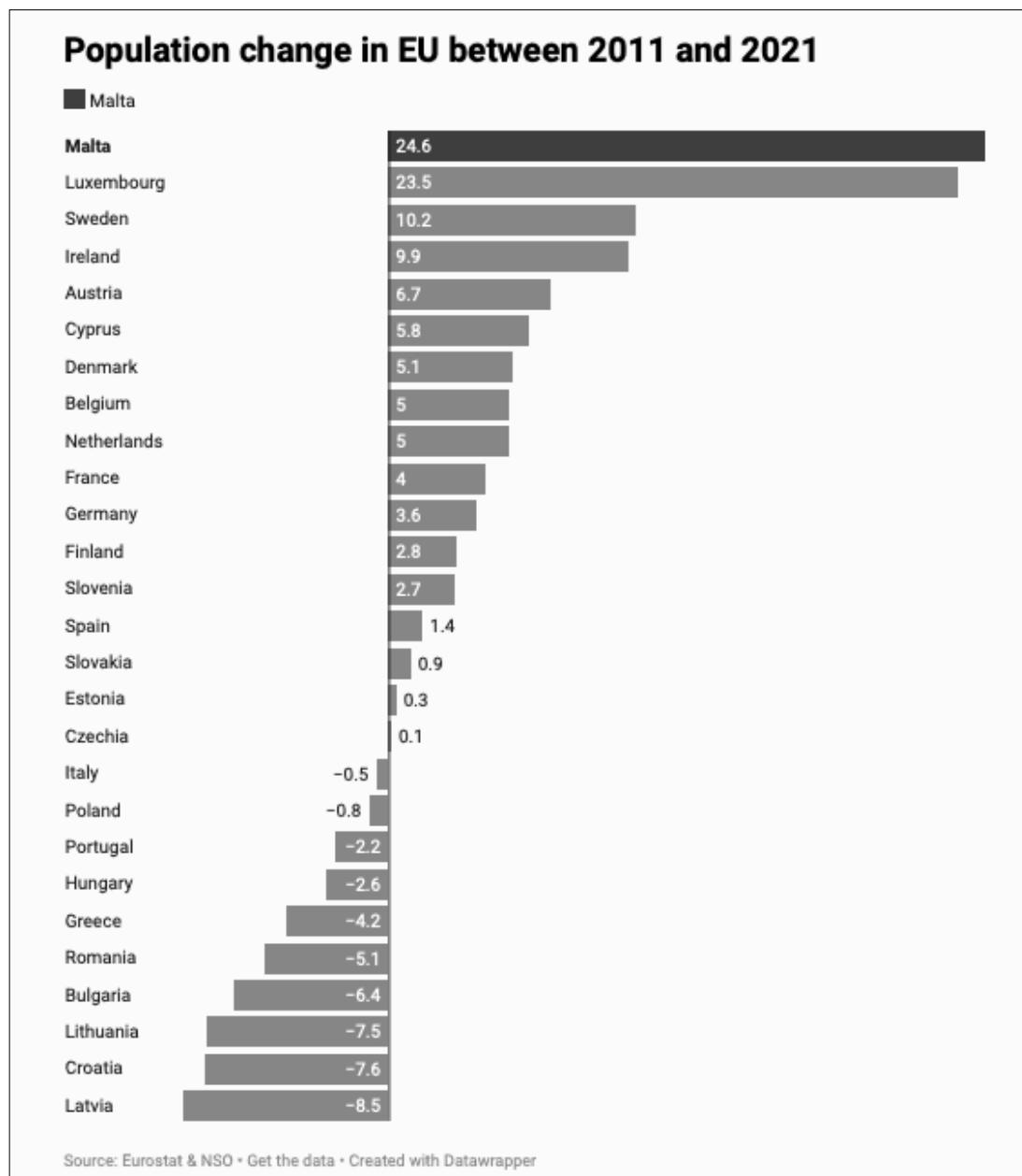
(mostly Sicilian) clerics, who used their language as a medium of instruction. The populace, on the other hand, spoke Maltese. The British colonisers, slowly but surely, introduced English onto the linguistic scene and it gradually replaced Italian as the language of education, thereby occupying the space and status that Italian had held also among the governing and upper classes. Nevertheless, even during British colonisation (1800-1964) the presence of Italians in Malta was not insignificant, and this ranged from politically motivated situations, involving the many exiles who lived in Malta during the years preceding the Unification of Italy, to others mainly related to education and trade. The political strife of the early decades of the twentieth century which led to the two World Wars strengthened Malta's loyalty to the Empire, while distancing itself from Italy.

Although Italian was side-lined in the post-War years, it then made a comeback. During the early Sixties, Italian television channels became accessible to many Maltese households via antenna. Italian became the language of films and TV series, including those produced in the UK and in the US, which the Maltese followed in their dubbed Italian version. It also became the language of songs, variety and quiz shows, sports and leisure. The popularity of Italian TV in Malta reached its peak in the Seventies, Eighties and Nineties and, as extensively documented by Caruana (2003), these TV programmes were then so popular that they incentivized language acquisition especially among Maltese youths, some of whom understood the language and spoke it quite fluently. Attitudes towards it were positive and a good section of the population was effectively trilingual, fluent in Maltese, English and Italian (Sciriha, 2001; Caruana, 2013). This augmented the cultural affinities between Malta and Italy and today these well-established ties lead to mutually beneficial economic and commercial exchanges (Caruana, 2020).

Over the past twenty years this situation has undergone rapid developments, firstly due to the introduction of cable and satellite television and later because of the effects of the digital revolution. Local television channels increased, and so did programmes on the media in Maltese. English, as expected, is the most-commonly used language on the Internet and on social media. Italian, however, is still present on the Maltese linguistic scene today, possibly more so than it was a few years ago. This is because the number of Italians who work, study and reside in Malta is substantial. This recent migration is largely characterised by first-generation migrants, although the numbers of those residing long-term together with their children has increased too – this is evident from data regarding schooling in Malta, where today there are many more Italian migrant learners than in the past (Caruana, Pace, 2021).

The increasing presence of Italians in Malta must also be interpreted in the light of a context which is experiencing unprecedented influx of foreigners: the 2021 census (NSO, 2021) reports that Malta's population now exceeds half a million, (519,562), including 115,449 individuals of non-Maltese nationality. This means that more than one in five persons residing on the island are non-Maltese, a statistic which is by far higher than the EU average, as documented in Figure 1.

Figure 1. *Population change in the EU between 2011 and 2021*³



Migrants who set foot on the island hail from many different countries. While Italians represent the largest foreign nationality at 12% followed by British residents at just over 9% the next most widespread nationalities are Indian and Filipino⁴ both at just under 7% followed by sizeable Serbian and Bulgarian communities⁵.

Around 78,000 foreigners are employed in Malta, amounting to almost 25% of the workforce. According to the official 2021 census (NSO, 2021), Italians in Malta now

³ <https://timesofmalta.com/articles/view/90-caucasian-83-roman-catholic-malta-census-statistics-released>.

⁴ Immigration from Far East countries has increased exponentially over the recent years, including the 2020-21 period characterised by the pandemic. This immigration is connected to specific sectors, including care of the elderly, food deliveries and manual labour in the construction sector.

⁵ <https://timesofmalta.com/articles/view/foreign-nationals-living-malta.1014183>.

amount to almost 14,000 individuals. This is the biggest increase of a community of non-Maltese nationals since the 2011, when only 947 Italians resided in the country. The increase in numbers is confirmed by the *Anagrafe Italiana Residenti all'Estero* (AIRE): registrations stood at around 3,000 in 2016 and have risen to 8,852 in 2022, of which 3,357 (38%) are Sicilians. Furthermore, it is reliably understood that there many Italians in Malta who are not registered on AIRE. This emerges clearly also from data regarding those who are either employers or employees, presented in Figure 2 below, as the reported numbers exceed AIRE registrations:

Figure 2. *Italian nationals engaged in the work sector in Malta (JobsPlus, Malta Government)*⁶

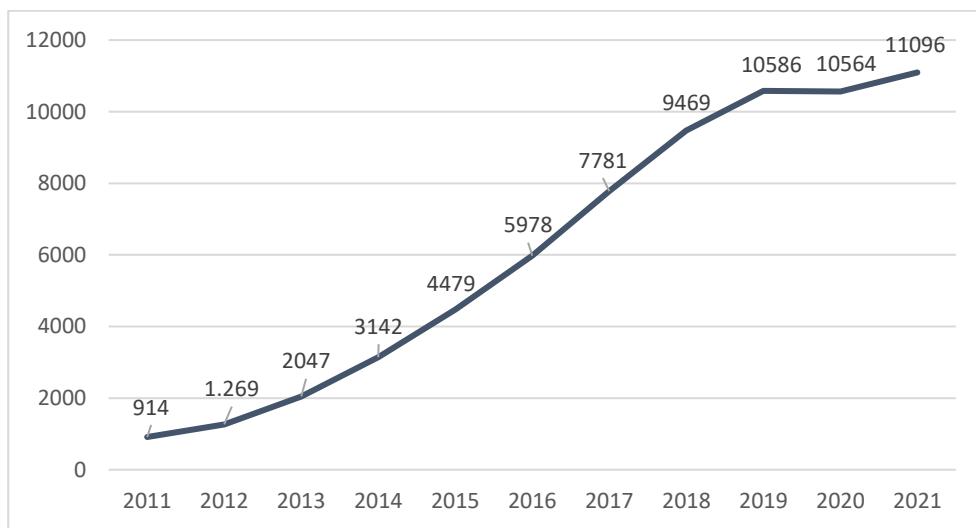


Figure 2 shows that between 2011 and 2021 Italians in gainful employment in Malta increased more than tenfold, with a short plateau between 2019-20, which coincides with the Covid-19 pandemic. Today, their presence represents a new phase of the island's contacts with Italy and with Italians, and consequently also with the Italian language. The next sections of this paper are dedicated to an overview of research carried out recently and provides a state-of-the-art of the situation while indicating avenues for future work. Focus will be mainly placed on sociolinguistic issues, schooling and inclusion, as these are the main topics that feature in recent studies.

3. RESEARCH ON ITALIAN MIGRATION IN MALTA

As documented in the yearly Fondazione Migrantes reports, the latest of which published in 2022 (Fondazione Migrantes, 2022), an increased presence of Italian nationals has been registered in several Mediterranean countries and Malta, despite its small size, is no exception. Indeed, as reported in initial research (Iorio, 2019; Caruana, 2020), when Malta is compared to much larger countries in the Mediterranean basin it is evident that migration from Italy to the island is even more significant in terms of its numbers and its impact on local society than it may be in other neighbouring contexts.

⁶ <https://jobsplus.gov.mt/resources/publication-statistics-mt-ml-en-gb/labour-market-information/foreigners-data#title1.3>.

3.1. Origin and occupation

Data retrieved from studies carried out between 2019 and 2022 clearly converge insofar as the origin of Italian nationals in Malta: more than one third are Sicilian; the other two-thirds are then distributed among other Southern, Central and Northern regions, with some geographically larger ones having greater shares, as one would expect. In Table 1 AIRE data regarding the geographical origins of Italians in Malta is provided, based on the region in which they were born:

Table 1. *Regional origin of Italians in Malta 2018-2022 (source: Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione Fondazione Migrantes su dati AIRE)*

Region	2018	2019	2020	2021	2022
Piemonte	296	356	395	401	432
Valle d'Aosta	7	9	11	12	12
Lombardia	652	741	816	859	911
Trentino Alto Adige	49	68	74	76	77
Veneto	282	358	416	421	447
Friuli Venezia Giulia	93	114	130	134	134
Liguria	89	107	128	135	133
Emilia Romagna	245	258	285	293	305
Toscana	177	231	259	278	301
Umbria	58	72	72	80	87
Marche	90	98	107	117	113
Lazio	573	662	711	750	782
Abruzzo	80	105	110	107	128
Molise	21	30	34	38	41
Campania	301	408	482	522	578
Puglia	280	369	450	476	492
Basilicata	27	42	46	55	64
Calabria	164	212	254	277	274
Sicilia	1953	2511	2937	3170	3357
Sardegna	117	134	161	173	184
Total	5,554	6,885	7,878	8,374	8,852
Difference		+1331	+993	+496	+478

The figures in Table 1 show similar increases across different regions between 2018 and 2022, with a slightly more accentuated rise in the Southern ones, especially Sicily. The highest growth is registered between 2018 and 2019, with official figures for immigration showing a subsequent decrease, certainly affected by the Covid-19 pandemic. Despite this reduction in the number of newcomers from 2019 onwards, total AIRE registrations have increased from 5,554 in 2018 to 8,852 in 2022. This indicates that most Italians who come to Malta and register on AIRE stay on the island indefinitely or for a considerable amount of time.

Geographical proximity undoubtedly favours moving to Malta and it is often mentioned as the reason why this destination is chosen over others. In fact, the vast

majority of Italians in Malta return to Italy regularly, on average two or three times a year. They keep close contact with friends and relatives both through these visits and by keeping in touch via phone calls, social media etc. The favourable climate is also mentioned consistently as the reason for which Malta is chosen as a destination, with many Italians - especially Sicilians - often stating that they feel "at home", despite being "away from home" (Caruana, 2020; 2022 & forthcoming).

Although age-range varies greatly, most Italians who migrated since 2016 are within the 31-40-year-old age bracket, followed by those between the ages of 18-30. This shows that they are at a relatively early stage of their working life. In this respect, Licata (2018b: 2019) defined Malta as an ideal destination for the *«neo-mobilità giovanile italiana»* (recent migration of Italian youths), referring to those who face uncertainty in relation to work prospects. In fact, several Italians explain that they migrate to exploit work-related opportunities as their employment in Malta guarantees more long-term security, generally accompanied by better salaries (Caruana, 2022 & forthcoming).

Most studies, including Caruana (forthcoming) for which data was collected in 2019, indicate that Italians settle on the island for a long period of time. Nevertheless, recently there are some signs that uncertainty may be on the increase. For example, in a small-scale study carried out by Caruana (2022), he reports of a sense of precariousness also related to the recent shift of migration patterns in Malta: besides the huge increase in numbers, reported in Section 2, recent migration from the Far East, especially from India, the Philippines and Nepal, is changing the job market. It is reliably understood, though further research is necessary in this respect, that this has also led to the displacement of Italians in some sectors, including the construction industry which today contributes significantly to Malta's economy.

While initial data, including Iorio's (2019:2014) findings, based on 2016 data from the local Employment & Training Corporation (ETC), indicated that many Italians found tourism-related jobs (including work in the hospitality sector and in the restaurant industry), more recent data from the same entity reveal an increase in employment related to the entertainment industry and to sectors of property construction and development. This is in line with recent developments in Malta's work sector – the island is home to several e-gaming companies, which employ individuals of different nationalities, whereas Malta's growing urban sprawl has led to an increase in the need for workers in the construction sector, most of whom are foreign.

Notwithstanding these developments, Premazzi's (2018) observations by virtue of which she classifies Italian migrants into two broad categories still holds today: these include, on the one hand, those who come to Malta by choice, generally in order to improve their professional opportunities of which they would have had already experience and, on the other, those for whom Malta represents the first experience of migration and who are generally younger and less qualified.

There have also been some developments in relation as to whether Italians move to Malta temporarily, i.e., for mobility purposes as opposed to the long-term, with the latter involving one's partner and/or family. Although further investigation is necessary, there are clues that short-term mobility is becoming even more common. There is, in fact, a widespread understanding that the number of Italians in Malta is significantly higher than that reported in official figures and that one of the reasons for this is that many of these come to Malta for a short span of time. These include those who move to the island as a 'trial' period abroad, often their first experience away from home, and who then return home or move to other destinations after a few months.

3.2. *Linguistic issues*

Linguistic issues have been explored in most of the research carried out and consistent trends emerge: Italians, like many other foreigners, are attracted by the Anglophone context as this offers several advantages and betters one's prospects for the future, also in terms of employability in other countries. Many strive to learn English while in Malta, or to improve their competence of this language. In the vast majority of cases they do so informally, through regular encounters with Maltese and other foreigners, although some attend courses in this language. Figures of the local Lifelong Learning Centre for the scholastic year 2022-23 indicate that 127 Italians are following a course in English as a foreign language⁷. This is less than the number reported for 2019, when 250 Italians were following this course. Overall, these are extremely low when one considers how many Italians presently reside in Malta, and they are even lower than those registered for classes of Maltese: only 53 are currently taking them, a further drop from the number - 164 - reported in 2019 (Caruana, Pace, 2020).

This is in line with another consistent result of research: as expected, interest in Maltese is considerably less than that for English, and competence in this language is generally limited to lexical items of Italo-Romance origin and to a handful of commonly used words and phrases. Thus, although Maltese is spoken very widely on the island and it is essential for socialisation with locals, it is not considered particularly important by Italians as it is not deemed useful beyond the local context and because locally they can communicate effectively by using their own L1 and English. In fact, whereas many Italians residing in Malta report that their level of English has improved, very few state that they can understand Maltese and even fewer express their interest towards this language or any motivation to learn it. The same applies to their children, many of whom develop good competences in English but who are less proficient in Maltese, although this depends on the school they attend⁸.

Practically all research carried out confirms that Italians have many opportunities to use their own language, both among other Italians and with Maltese. While the maintenance of one's heritage language represents one of the main challenges for migrants, this seems to be less problematic for Italians in Malta. Italian is spoken reasonably widely in Malta, and Maltese lexicon itself is replete with Italianisms (Brincat, 2011: 401-415)⁹. Most Italians also state that they often speak to the Maltese in Italian, and they speak of this in favourable terms as they underline that Malta is one of the few countries outside Italy where many understand and speak their language.

Undoubtedly, the geographical proximity between Malta and Italy, the presence of Italian media locally and the large number of Italians on the island create opportunities for Italians to keep contact with their L1 and to use it.

⁷ Provided by the Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability, Ministry for Education, Malta.

⁸ The educational sector is one of the settings in which the relationship between Maltese and English presents features of diglossia, as good competence of the latter can lead to better achievement. Schooling in Malta is divided into three tiers, and public and Catholic-church schools are free of charge, whereas independent (private) schools are fee-paying. Although both English and Maltese are media of instruction, their use varies in the different sectors: for example, Maltese is very widespread in public schools but somewhat less so in some church schools. Conversely, English is the dominant language of instruction in independent schools.

⁹ Italian is the foreign language which around 60% of students opt for in secondary schools. It is therefore the most popular foreign language in local schools.

3.3. *Schooling*

Surprisingly enough, studies carried out in Malta on Italian migrant learners are among the few contributions which tackle the recent inclusion of Italian nationals in foreign educational institutions¹⁰. For migrants, learning the language/s of the context in which they are immersed represents an important step for better inclusion (Bauloz *et al.*, 2019). Competence of the language/s of instruction is fundamental both for scholastic attainment and socialisation. In this respect, the Maltese context can present several challenges, because two languages of instruction are used, namely Maltese and English, and because they vary considerably both according to their functions and to the context in which they are employed (e.g., school sector, subject being taught etc.), as recently reported by Panzavecchia and Little (2020). Code-switching and mixing between Maltese and English, both in teacher-talk and during interactions between students, can present additional challenges.

Italians represent the largest community of foreign learners in Maltese schools. Research suggests that both achievement and socialisation of Italian learners is conditioned by their competence of English as this is the medium through which they interact, and which enables them to follow lessons. Although most Italian students are placed in mainstream classes, some of them are referred by schools to receive ‘induction’ support. This normally occurs when learners, irrespective of their age, have very limited competence of both English and Maltese and are therefore placed in an ‘induction hub’, sometimes prior to mainstreaming. The induction programme lasts for a whole scholastic year, but learners who join from February onwards may be required to stay on during the following scholastic year too. Information retrieved from the local Migrant Learners’ Unit (MLU) indicates that very few Italian learners repeat the induction programme, and that they generally attain the required competence in English and/or Maltese once they follow it for a full scholastic year, also having been immersed in the local context.

Some difficulties that Italian children face in local schools are outlined in the research: Caruana (2020) mentions cases where Italian learners do not involve themselves actively in lessons and that linguistic difficulties in both English and Maltese affect their attainment in other subjects. Caruana and Baschiera (2020) interviewed Learning Support Educators in kindergartens, primary and secondary sectors of the Maltese educational system and suggest that while inclusion occurs quite effectively when learners are young, several problems are encountered when they join classes in secondary school, with bullying and segregation highlighted as being the most serious of these. Cases of bullying, for example, are reported by five of the eight secondary-school Italian students interviewed by Palazzo (2020: 65-66).

Palazzo (2020) provides a narration of her own personal experience, starting from when, as a 12-year-old, she arrived in Malta with her family – her mother is Maltese – after having spent her childhood in Sicily. Palazzo (2020: 2-6), who has since graduated as a teacher of Italian, explains that the struggles she faced were often the consequence of linguistic difficulties. At the time when she started attending school in Malta, in 2008, she was one of the very few Italian students on the island and she felt more included, especially by her peers once she gained proficiency in both Maltese and English. In her research Palazzo (2020) explains that the inclusion of Italian learners has improved today,

¹⁰ Some studies have been carried out in Germany (for example, Caloi, Torregrossa, 2021) but not much more research has seemingly been done elsewhere.

although it is not easy for many of them to attain good levels of proficiency in both languages.

Some findings, including those of Palazzo (2020), indicate that a few learners exhibit symptoms of language attrition, mainly as a consequence of not using Italian at school. Nevertheless, they retain strong ties with their homeland, expressing pride for their cultural heritage, which is generally associated with the town, province or region where they were born, rather than with Italy as a whole.

A significant increase is also registered in the number of Italian students attending the University of Malta, where almost all courses are mainly held in English. In 2021 there were 121 full-time students registered, including 62 at undergraduate level and 59 completing post-graduate studies. By way of comparison, in 2017 these totalled to just 39 (25 undergraduate and 14 post-graduate students). In addition to this, Erasmus and other similar exchange programmes are popular and, yet again, Italians choose to study in Malta because English is used as a medium of instruction. Conversely, over the past years, the number of Maltese tertiary students who study in Italy has declined – this is because many do not feel competent enough to follow courses in Italian in their area of specialisation and opt for destinations where these are held in English. Students of Italian nationality also currently pursue their studies at two other local tertiary institutions: 90 full-time and 17 part-time Italian students at the Malta College of Arts Science & Technology (MCAST) and 12 students at the Institute of Tourism Studies (ITS).

3.4. Inclusion

Research suggests that Italians in Malta socialise mainly with co-nationals as well as with co-regionals: this is especially the case of Sicilians, as their numbers are significantly larger than that of Italians from other areas and because some Sicilian communities have taken root in specific areas in the island, thereby rendering it easy for them to meet regularly.

Caruana (forthcoming), who investigated issues regarding the inclusion of Italians in Maltese society comprehensively, reports that while satisfaction is registered in relation to job opportunities and prospects, reactions are less positive when involvement in Maltese society is concerned. This is also determined by the lack in inclination to learn Maltese as communicative needs are largely served by English and by Italian itself even when interacting with locals, as reported earlier. Furthermore, not many Italians express interest in Maltese lifestyle and traditions and many of them, including those in younger age brackets, prefer socialising with foreigners of different nationalities who work locally. This is especially the case of those engaged in the e-gaming industry, which is heavily characterised by the presence of young adults (18-30-year-old age bracket) who hail from all over Europe. It must be said, in this respect, that personal and social networks of the Maltese, often based on family ties, are often close-knit and are not readily open to the inclusion of outsiders.

Another consistent point that emerges from research is that Italians remain strongly bound, even in terms of their identity, to their country and/or region of origin. As stated above, this is also the case of Italian children attending Maltese schools. Cases in which one's citizenship was changed, or in which Maltese citizenship was added to the Italian

one, are few. This includes children born in Malta of Italian parents, or of parents with mixed nationality¹¹.

3.5. Future prospects

It is likely that the findings regarding Italians in Malta reported in this paper will continue to be relevant for future studies. Currently, there are no clear indications that show that patterns will change significantly, and it is possible that the number of Italians in Malta will continue to increase in the foreseeable future, although the figures reported in Section 3.1 indicate that they are not as high as they were until 2019. Nevertheless, several Italians have now been in Malta for many years and not many plan to repatriate. Others, who see Malta as a short-term destination, may move to other countries, as is the case with mobility.

Since Italian migration in Malta in large numbers is a relatively recent phenomenon it is quite likely that in the coming years there will be an increase in second generation migrants. Some children are born in Malta of Italian parents and others have moved to the island when they were very young. Evidence of this is found in figures regarding those who attend kindergarten and primary schools: currently around 70% of Italian learners are, in fact, in these educational sectors. These will present new avenues for research even in terms of the formation of their identity. In this respect, further investigation is also required with those who hold both Maltese and Italian citizenship as, to date, this has only been considered limitedly (Caruana, 2022).

Finally, from an employment perspective it will be interesting to explore how the migration shifts being witnessed in Malta, as mentioned in the initial paragraphs of this contribution, will affect Italians who work on the island and whether this could also be the cause of any changes.

5. CONCLUSION

Italians have always had an important presence in Malta. After all, Italy is one of Malta's foremost economic partners and today there are many companies that operate on the island which are fully or partially run by Italian nationals. Commercial exchanges with Italy represent up to 40% of the national total and they are higher than those from Germany, Spain and France added together. These economic relationships, together with historical events, geographical proximity and linguistic considerations render the island quite an attractive destination to Italians, despite its obvious limitations due to its small size.

The recent influx of Italians, however, is extraordinary insofar as numbers are concerned – it therefore deserves ongoing investigation and needs to be placed within the current socio-political context, in which Malta's economic situation is providing opportunities which, for some, are better than those found in Italy. Employment prospects are, in fact, the main reason for Italians' relocation to Malta and job satisfaction is one of the prime factors which determines whether this move becomes permanent or is transitory.

¹¹ Maltese citizenship at birth is only granted if at least one parent is a Maltese citizen or was born in Malta. Citizenship by naturalisation may occur after meeting minimum residence requirements, usually of five years.

Overall, many miss the Italian lifestyle and are very proud of their culture and heritage. These include young children as these do not conceal their *italianità*, even in cases where they have lived most of their life in Malta. Many speak Italian at home with their parents and they maintain ties with relatives and friends in Italy, whom they visit regularly. Very few Italians in Malta speak of their homeland negatively, although many express remorse at not being able to find job satisfaction in their own country.

Engagement within an Anglophone community, including both Maltese and nationals of many other countries, broadens and improves the linguistic repertoire of Italians and this is viewed as having long-term benefits, especially for younger migrants. While opportunities to use and learn English are therefore described in overwhelmingly positive terms, Maltese is largely ignored. Even Italians who have been in Malta for many years do not feel the need to learn Maltese, and they feel discouraged by the typological distance between this language and their own, despite the many Italianisms in Maltese. They are not motivated to learn it because for them it has virtually no use internationally. Linguistic barriers are sometimes overcome by using Italian itself, as many Maltese are familiar with this language.

The inclusion of Italian learners in an educational system which is different from theirs and in which there is a constant interplay between two languages – Maltese and English – with different functions (Panzavecchia, Little, 2020), may lead to difficulties, as documented in Baschiera, Caruana (2020). These are generally of an academic nature, but problems regarding socialisation are reported too. Inclusion issues are not limited to learners in the educational sector, but extend to other spheres of Maltese society. Most adults speak of limited socialisation with Maltese nationals and with other foreigners as they interact mainly with Italians, including their co-regionals.

Future prospects in relation to Italian migration in Malta undoubtedly also depend on whether Malta's economy will be able to sustain its recent growth. While this has been relatively consistent, the island's overpopulation and urbanisation are starting to take their toll. Although currently most Italians who have settled on the island do not intend to repatriate and speak about their experience in Malta in positive terms, some express feelings of unease and precariousness. There are some signs that this is especially the case of those pertaining to lower socio-economic groups, but this too is an area which requires further investigation.

REFERENCES

- Baschiera B., Caruana S. (2020), "When migrant learners are Italian: perceptions of learning support educators on the inclusion of Italians in Maltese schools", in *Italian Journal of Educational Research*, 25 pp. 151-164:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/4370/3874>.
- Bauloz C., Vathi Z., Acosta D. (2019), "Migration inclusion and social cohesion: Challenges recent developments and opportunities", in McAuliffe M. (IOM), Khadri B. (eds.), International Organization for Migration, *World Migration Report 2020*, pp. 166-211.
- Brincat J. M. (2011), *Maltese and other languages* Midsea Books, Malta.
- Caloi I., Torregrossa J. (2021), "Home and School Language Practices and Their Effects on Heritage Language Acquisition: A View from Heritage Italians in Germany" in *Languages*, 6, 50, pp. 1-20: <https://doi.org/10.3390/languages6010050>.

- Caruana S. (2003), *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, FrancoAngeli Milano.
- Caruana S. (2013), “Italian in Malta: a socio-educational perspective” in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 5, pp. 602-614:
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716816>.
- Caruana S. (2020), “L’inclusione degli italiani nella società e nelle scuole maltesi” in *Italiano LinguaDue* 12, 2, pp. 431-442:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15089>.
- Caruana S. (2022), “«Per ora qua poi si vedrà»: prospettive future e contatti con l’Italia degli italiani a Malta”, in *Studi Emigrazione* LIX, 228, pp. 578-598:
<https://www.cser.it/studi-emigrazione-n-228-2022/>.
- Caruana S., Pace M. (2021), “Italian nationals in Maltese schools: a case of ‘so near but yet so far?’”, in *Malta Review of Educational Research*, 15, 2, pp. 145-162:
<https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2021/11/MRER-152-2-Sandro-Caruana-and-Mario-Pace.pdf>.
- Caruana S. (forthcoming), “Continuing a long-lasting relationship: reflections on linguistic encounters of Italians living in Malta” [submitted to Hajek J., Goglia F. (eds.) *Italian(s) abroad Italian Language and Migration in Cities of the World*, De Gruyter Mouton, Berlin].
- Fondazione Migrantes (2022), *Rapporto italiani nel Mondo 2022*, Tau, Todi.
- Iorio M. (2019), “Scenari migratori nell’era della crisi economica: gli italiani a Malta” in Salvatori F. (a cura di), *L’apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme*. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano, Roma, 7-10 giugno 2017, A.Ge.I., Roma, pp. 2011-2018.
- Licata D. (2018), “Neo-mobilità giovanile italiana: la radicalità del mutamento continuo” in Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel Mondo 2018*, Tau, Todi, pp. 209-217.
- NSO (National Statistics Office) (2021), *Census of Population and Housing 2021 (Preliminary Report)* NSO Valletta:
<https://nso.gov.mt/en/nso/Media/Salient-Points-of-Publications/Pages/2022/Census-of-Population-and-Housing-2021-Preliminary-Report.aspx>.
- Palazzo T. (2020), *L’esperienza di studenti italiani nelle scuole maltesi e la percezione degli insegnanti nei loro confronti*, Master in Teaching and Learning dissertation University of Malta.
- Panzavecchia M., Little S. (2020), “Beyond words. Language hybridity in postcolonial multilingual classroom environments: Malta’s way forward”, in Anderson V., Johnson H. (eds.), *Migration, Education and Translation. Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings*, Routledge, London, pp. 161-173.
- Premazzi V. (2018), “Italiani a Malta ... the place to be?”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto italiani nel Mondo 2018*, Tau, Todi, pp. 387-395.
- Sciriha L. (2001), “Trilingualism in Malta: Social and educational perspectives”, in *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 4, pp. 23-37.

DALLA RIMOZIONE ALLA TRASMISSIONE? RUOLO E INFLUENZA DELLA SCUOLA SULLE PRATICHE LINGUISTICHE DEGLI EMIGRATI ITALIANI IN FRANCIA (1920-1970)

*Kim Laurenti*¹

1. INTRODUZIONE

A differenza di altre immigrazioni, quella italiana del Novecento è caratterizzata da una più debole “fedeltà linguistica” alla lingua di origine². Questa situazione linguistica spiega in parte la scarsa trasmissione e la scomparsa progressiva della lingua (o delle lingue) di origine attraverso le generazioni di immigrati italiani. Vari fattori contribuiscono a questa perdita, a questo abbandono progressivo della lingua di origine dopo l’arrivo in Francia.

Il presente contributo intende soffermarsi su uno di questi fattori che appare decisivo: il ruolo giocato dalla scuola francese nel processo di assimilazione linguistica degli immigrati italiani in Francia nel Novecento.

La scuola è in effetti uno degli strumenti più potenti e efficaci nell’imporre questo monolinguismo, operando una specie di armonizzazione linguistica che cancelli, anzi disincentiva qualsiasi parlato diverso: accenti, pronunce, dialetti³. Fino agli anni Ottanta, l’istituzione scolastica francese non lascia quindi nessuno spazio alle lingue parlate dai figli di immigrati, soprattutto quando si tratta di dialetti. A questa politica linguistica partecipano anche, in maniera più o meno consapevole, le famiglie immigrate stesse: consapevoli delle difficoltà linguistiche riscontrate dai figli a scuola, numerosi sono i genitori italiani emigrati che impongono il francese come prima lingua di comunicazione familiare. La lingua di origine viene quindi rimossa a favore della lingua francese, considerata necessaria perché i figli possano riuscire a inserirsi a scuola. La lingua di origine diventa persino a volte motivo di vergogna e l’istituzione scolastica francese ha anche lì una sua responsabilità nella costruzione di questo sentimento. Eppure, è sempre tramite questa stessa scuola che, nel secondo dopoguerra, i discendenti di emigrati italiani iniziano a operare un ritorno alle “origini linguistiche”, scegliendo a volte l’italiano come lingua straniera.

Questi cambiamenti non sono isolati e vanno inseriti in un contesto storico più ampio, quello europeo degli anni Ottanta, che segna il passaggio da un modello curricolare centrato sull’organizzazione delle conoscenze e dell’insegnamento tramite il solo idioma nazionale, a un modello europeo che promuove e valorizza il plurilinguismo⁴. Non si tratta quindi soltanto di un’evoluzione interna alle istituzioni scolastiche francesi, anche se la si osserva con particolare acutezza nel caso francese.

¹ Università Paris X.

² Cfr. Tosatti e Vegliante (2012).

³ Cfr. Barcella (2014).

⁴ Cfr. Lazaridis, Seksig (2005).

Utilizzando fonti archivistiche e soffermandosi su un arco cronologico che va dagli anni 1920 alla fine degli anni 1960, il presente contributo analizza alcune evoluzioni del ruolo della scuola e delle politiche educative francesi nella trasmissione della lingua italiana in ambito migratorio.

2. 1920-1945: LA SCUOLA FRANCESE COME STRUMENTO DI ASSIMILAZIONE LINGUISTICA

2.1. *“L’impenetrabilità” dell’organizzazione scolastica francese*

Sin dalla fine dell’Ottocento, e dalle leggi del 1886-1887, il sistema scolastico francese è organizzato in modo tale da impedire ogni forma di influenza e di concorrenza esterna o straniera. Questa impermeabilità è osservabile attraverso la legislazione francese che riguarda l’apertura di scuole straniere, di corsi per figli di immigrati, di “doposcuola”, sia per l’italiano sia per altre nazionalità. In effetti, le leggi del 1886-1887, ancora in vigore negli anni Venti, rendono impossibile l’apertura di scuole elementari e medie per stranieri⁵. Sono invece autorizzati doposcuola, che sono tuttavia sottoposti a un controllo molto rigido da parte delle autorità francesi⁶. Eppure, quello tra le due guerre è, nello stesso tempo, un periodo di espansione della rete di scuole italiane all’estero (inteso qui in senso ampio: scuole vere e proprie, ma anche giardini d’infanzia e doposcuola)⁷. È interessante osservare le reazioni delle autorità francesi nei confronti di quel che considerano come una concorrenza grave al sistema scolastico nazionale. Queste riserve sono dovute non soltanto al timore di un’espansione dell’ideologia fascista in Francia, ma sono anche legate a questioni di “assimilazione” linguistica e di “integrazione” culturale dei figli di immigrati italiani. In una lettera del 1935, il prefetto delle Alpi-Marittime scrive al ministro degli Interni:

Sarebbe superfluo insistere sui gravi svantaggi che possono risultare dalla creazione di scuole italiane a Nizza. L’assimilazione delle masse italiane che vi sono sistematicamente dimorano sarebbe definitivamente compromessa [...]. Grazie all’insegnamento dei nostri maestri i ragazzi italiani imparano nelle nostre scuole ad amare la Francia che considerano come la loro vera patria⁸.

Vi è quindi una funzione “assimilatrice” affidata dalle autorità francesi alla scuola francese, funzione che viene messa a repentaglio dallo sviluppo di istituzioni parallele in cui è invece mantenuto l’italiano, nonostante i figli di immigrati parlassero soprattutto varietà dialettali. Lo Stato italiano stesso è consapevole di questa impermeabilità dell’istituzione scolastica francese, come si evince da questa lettera⁹:

⁵ Articoli 4 e 5 della legge del 1886 e articolo 185 del decreto del 1887.

⁶ Archivio diplomatico francese, Z Europe/Italie, «écoles italiennes en France 1927-1929», 97CPCOM/207. Lettera del 20 aprile 1928 indirizzata alla Direzione d’Europa sui criteri necessari all’apertura di classi o scuole italiane in Francia.

⁷ Cfr. Floriani (1974) e Castellani (2019).

⁸ Archivio dipartimentale delle Alpi Marittime, 04M1411. Lettera del prefetto delle Alpi Marittime al ministro degli Interni, dicembre 1935. (In francese: «Il serait superflu d’insister sur les graves inconvénients qui peuvent résulter de la création d’écoles italiennes à Nice. L’assimilation des masses italiennes qui y sont installées à demeure y serait définitivement compromise [...]. Grâce à l’enseignement de nos maîtres les enfants italiens apprennent dans nos écoles à aimer la France qu’ils considèrent comme leur véritable patrie »).

⁹ Archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri, archivio scuole 1923-1928, busta 666, fascicolo 6. Lettera dell’ambasciatore d’Italia a Parigi al Ministero Italiano degli Affari Esteri, 13 febbraio 1930.

Tutta l'organizzazione scolastica francese è fatta ed è stata perfezionata in modo da renderla esclusiva in quanto possibile per lo Stato e per la Francia: il più impenetrabile possibile per ogni influenza che non sia la francese, quella statale e laica. Là dove la legislazione può essere insufficiente alla realizzazione integrale di questo programma supplisce l'azione dell'autorità. Si ricorre ad ogni mezzo plausibile, ad ogni risorsa di appigli pur di riuscire allo scopo.

Queste linee dell'ambasciatore d'Italia a Parigi mettono in risalto la rigidità del sistema scolastico francese e delle leggi che lo reggono, e sottolinea quanto tutto sia stato previsto affinché nessuna influenza culturale e linguistica esterna possa interferire in questa organizzazione.

2.2. *Un'istanza di delegittimazione delle lingue di origine*

L'accordo del 3 giugno 1930 autorizza l'apertura di corsi di lingua italiana presso le scuole pubbliche francesi¹⁰, controllati dalle autorità e integrati nel sistema scolastico nazionale. La lingua insegnata in questi corsi è l'italiano, che ha poco a che vedere con la lingua parlata dagli immigrati italiani negli anni Trenta. Ciò può essere stato uno dei fattori che ha portato gran parte dei figli di immigrati italiani ad allontanarsi dalla lingua d'origine. Infatti, parte dei figli di immigrati italiani dei decenni 1930-1940 non si riconosce nella lingua italiana insegnata nelle scuole francesi e, soprattutto, vede nell'imposizione della lingua nazionale una delegittimazione delle lingue regionali, per le quali non è previsto nessuno spazio a scuola. Alla svalutazione del dialetto operata dalla scuola partecipano anche le famiglie che, per facilitare l'integrazione scolastica dei figli, sostituiscono spesso il dialetto con il francese come lingua di comunicazione familiare¹¹. Questo fenomeno avviene anche in Italia nel secondo dopoguerra e non è quindi dovuto soltanto alle politiche scolastiche francesi¹². Ma la scolarizzazione dei figli può contribuire alla ridefinizione del progetto migratorio dei genitori¹³. In effetti, le famiglie italiane inizialmente orientate al rientro in Italia possono riorganizzare il progetto iniziale a seconda dell'andamento scolastico dei figli. Di conseguenza, anche quando in un primo momento l'intento delle famiglie immigrate è di rientrare in Italia, l'abbandono progressivo del dialetto e l'acquisizione della lingua francese, legati in parte alla scolarizzazione dei figli, influiscono sul progetto migratorio¹⁴.

La scuola quindi appare come una delle istituzioni fondamentali di legittimazione o delegittimazione delle lingue. Tramite il riconoscimento istituzionale, la lingua di origine diventa una lingua vera e propria e non è più un semplice dialetto riservato alla sfera privata. Nel caso dell'immigrazione italiana del primo Novecento, la scuola ha certamente contribuito all'abbandono progressivo delle lingue di origine, pur non essendo l'unico fattore spiegativo. Questa linea scolastica francese inizia a cambiare nel secondo dopoguerra, sempre in relazione con il contesto storico di apertura europea dell'epoca.

¹⁰ Archivio dipartimentale delle Alpi Marittime, 04M1411. Lettera del prefetto delle Alpi Marittime al Console generale d'Italia a Nizza, 21 novembre 1939.

¹¹ Si vedano per esempio le numerose testimonianze raccolte da I. Felici, J.-C. Vegliante (2009).

¹² Cfr. De Mauro (2011).

¹³ Cfr. Zeroulou (1988).

¹⁴ *Ibidem*.

3. 1945-1970: LA PROGRESSIVA APERTURA DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA FRANCESE ALLE LINGUE DI ORIGINE

3.1. *Un'apertura tardiva e incompatibile con la diversità linguistica dell'emigrazione italiana*

Negli anni Settanta in Francia sono aperti corsi di lingua e di “cultura di origine” destinati ai figli di immigrati nelle scuole francesi. Sulla base di accordi bilaterali con otto paesi, si sviluppano i cosiddetti “insegnamenti di lingue e culture di origine”, riservati ai figli di immigrati scolarizzati nelle scuole elementari, medie e nei licei professionali francesi¹⁵. L'obiettivo è di proporre agli alunni stranieri o di origine straniera uno spazio legato alle loro origini, grazie a lezioni di lingua e di storia legate al paese di provenienza. Nel frattempo, si sviluppano anche in Francia le “classi di iniziazione”, volte ad aiutare i bambini stranieri dall'età compresa tra i 3 e i 12 anni ad imparare il francese prima di raggiungere il resto della classe¹⁶.

Negli anni Settanta, però, questi corsi non riguardano quasi più l'immigrazione italiana, ma altre nazionalità. Un accordo del 1974 è sancito anche con l'Italia, pur tuttavia è firmato proprio nel momento in cui il flusso di migrazione dall'Italia alla Francia è assai diminuito¹⁷. Gli studi accademici sugli insegnamenti di lingue e culture di origine e sulle classi di iniziazione non si sono quindi soffermati sul caso italiano, essendo stati pochissimi i figli di italiani ad aver usufruito di tali dispositivi. Eppure, ci si può chiedere se siano esistiti dispositivi simili nei decenni precedenti agli anni Settanta, quando appunto sarebbero stati necessari o perlomeno utili per i figli di immigrati italiani. L'analisi delle riforme scolastiche francesi a destinazione dei figli di immigrati mette in luce l'assenza quasi totale di progetti simili elaborati per gli immigrati italiani, nonostante essi formino, dagli anni 1920 agli anni 1960, il gruppo straniero più numeroso in Francia¹⁸. I corsi, inoltre, non rispecchiano la diversità linguistica dell'emigrazione italiana in Francia. La cosiddetta “lingua di origine” che vi è insegnata è in effetti quella italiana, che non corrisponde a quella regionale parlata in famiglia dalla maggior parte degli emigrati italiani dell'epoca. I corsi, quindi, non consentono di operare un “ritorno alle origini”, ma sono piuttosto uno strumento di contatto con la nuova realtà del paese di origine.

Se l'insegnamento di “lingua e cultura di origine” arriva tardi per il caso italiano e, inoltre, poco si adatta alla realtà culturale plurilinguistica dell'emigrazione italiana, va invece ricordata l'ampia rete associativa di mutuo soccorso a caratterizzazione regionale, creata con il preciso scopo di mantenimento del contatto con la lingua e la cultura di origine.

3.2. *Mantenere il contatto con la lingua e la cultura regionali: il ruolo della rete associativa italiana in Francia*

L'associazionismo emigratorio italiano nel secondo dopoguerra è un fenomeno di massa molto variegato ma utile da considerare per cogliere nel suo complesso la diversità dei percorsi dell'emigrazione italiana. Esso ci consente in effetti di analizzare le dinamiche di integrazione dei migranti nei paesi di arrivo e il loro rapporto con le proprie regioni di origine¹⁹. In assenza di tali dispositivi a scuola, le associazioni a caratterizzazione regionale

¹⁵ Cfr. Petek-Salom (2004).

¹⁶ Cfr. Lazaridis, Seksig (2005).

¹⁷ Cfr. Vial (2009).

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. Colucci (2009).

possono anch'esse contribuire a intrattenere i legami culturali e linguistici con le terre di origine. Hanno però una doppia influenza: la partecipazione a un'associazione può contribuire ad aumentare ma anche a circoscrivere l'isolamento sociale e culturale degli emigrati.

In Francia, la rete associativa italiana conosce un'espansione notevole nel secondo dopoguerra. Nel 1980, il ministero italiano degli Esteri registra 322 associazioni in Francia, tra cui 233 (72,4 %) create dopo il 1945²⁰. Queste hanno spesso come base di raggruppamento le origini regionali e, in questo senso, meglio si adattano alla specificità linguistica e culturale dell'emigrazione italiana, all'interno della quale prevale prima l'appartenenza regionale e, soltanto in un secondo tempo, quella nazionale. Se l'associazionismo di emigrazione ricopre una grande diversità di azioni (politiche, sindacali, culturali, assistenziali, religiose), riveste nella maggior parte dei casi un ruolo di mediazione tra gli emigrati e l'Italia e, perciò, spesso contribuisce a trasmettere alle generazioni successive la memoria dell'emigrazione e delle radici²¹.

Al confine tra rete associativa e istituzione scolastica è comunque esistita in precedenza un'esperienza rimasta ai margini delle ricerche sulla questione: quella dell'associazione educatrice franco-italiana. Per certi versi, questa esperienza che si svolge nei decenni 1950-1970 e che riguarda soltanto l'immigrazione italiana, preannuncia lo sviluppo delle politiche scolastiche francesi a destinazione dei figli di immigrati, che verranno poi elaborate a partire degli anni 1970.

3.3. *L'Associazione Educatrice Franco-Italiana: un'esperienza pionieristica*

L'Associazione Educatrice Franco-Italiana (AEFI) nasce a Parigi il 22 marzo 1946 sotto l'impulso di Annita Ferrari e Daniel Rops, d'intesa con il ministero italiano degli Esteri²². L'AEFI è la prima esperienza pedagogica di lunga durata rivolta agli immigrati e figli di immigrati italiani scolarizzati nelle scuole francesi. Nonostante questa sua originalità, il progetto educativo dell'AEFI non è ancora stato approfondito dalle ricerche sull'immigrazione italiana in Francia. L'esperienza pedagogica elaborata dall'AEFI appare però tanto più suggestiva quanto più rare sono state in Francia le proposte educative a destinazione degli immigrati italiani nel corso del Novecento. Chi sono gli insegnanti che vi partecipano? Qual è il contenuto delle loro lezioni e cosa rivela dei loro obiettivi e delle loro aspettative pedagogiche? Chi sono gli alunni italiani coinvolti? Quali sono gli effetti, i risultati e i prolungamenti di una tale esperienza in Francia?

L'AEFI dipende in parte dal governo italiano, ed è un progetto elaborato in base a interessi politici nazionali, che rispecchiano la politica culturale e migratoria intrapresa dal governo italiano nel secondo dopoguerra. Le proposte iniziali fatte dai membri dell'AEFI al governo francese sono le seguenti: organizzare corsi di italiano nelle scuole elementari pubbliche francesi per i figli di immigrati italiani (soprattutto per alcune materie che non sono insegnate in Francia ma che sono necessarie in Italia per preparare il diploma italiano elementare), e insegnare agli alunni italiani immigrati la storia e la geografia italiane. L'obiettivo di queste proposte è quindi sempre quello di far sì che gli alunni italiani mantengano un legame con il paese d'origine, in particolare attraverso l'insegnamento della lingua italiana. A differenza dell'immigrazione italiana del periodo precedente, quella del secondo dopoguerra tende a parlare di più la lingua nazionale oltre ai dialetti,

²⁰ Cfr. Mourlane (2001).

²¹ Cfr. Colucci (2009).

²² Archivio diplomatico francese, 193QO/178. Testo degli accordi del 16 aprile e 27 marzo 1947 tra il ministero francese dell'educazione nazionale e l'associazione educatrice franco-italiana.

esattamente come avviene in Italia. È quindi un progetto che risponde meglio alle aspettative della popolazione italiana in Francia di quel periodo.

L'attività dell'AEFI è autorizzata con l'accordo italo-francese firmato a Parigi il 26 aprile 1950, e durerà fino al 1980. L'accordo prevede anche l'insegnamento della lingua francese agli alunni italiani, per aiutarli a inserirsi nel sistema scolastico francese. È interessante osservare che l'insegnamento del francese non è quindi più concepito in maniera esclusiva: anzi, è a poco a poco accettata l'idea che si possano insegnare agli alunni italiani la lingua del paese di origine e quella del paese d'arrivo. Questa compatibilità è messa in risalto nel testo di presentazione dell'associazione:

Verso quali scopi tende l'associazione educatrice franco-italiana? [...]. Innanzitutto, adattare il bambino che arriva d'Italia alle sue nuove condizioni. Lo aiuteremo ad imparare velocemente questa lingua che ignora, affinché possa entrare nella scuola francese, nella classe che corrisponde alla sua età [...]. Per rispondere alla preoccupazione che avevamo segnalato di non staccare completamente l'immigrante dalle sue radici, per permettergli, conservando contatti con la patria di origine, di non sentirsi esiliato, l'associazione educatrice sviluppa, nelle scuole francesi frequentate da bambini di immigranti, corsi di lingua e di civiltà italiane²³.

Grazie all'associazione educatrice saranno aperti, per tre decenni, corsi di italiano e di storia italiana nelle scuole francesi. Nel 1956, sei anni dopo la firma dell'accordo definitivo, l'attività dell'AEFI si è già ampiamente diffusa, con un totale di 385 corsi aperti (237 corsi di adattazione e 148 corsi per adulti) in 115 comuni francesi²⁴. All'inizio degli anni Sessanta, l'attività si è diversificata: si contano 497 corsi di adattazione destinati ai bambini italiani appena arrivati in Francia, ma anche 396 corsi di italiano per i figli di immigrati italiani nati in Francia²⁵. Sono inoltre proposti corsi di avviamento professionale per gli adolescenti italiani e conferenze culturali a destinazione dei lavoratori italiani²⁶. La diffusione crescente dell'attività dell'associazione sul territorio francese e la diversificazione dell'offerta traducono una forte richiesta da parte delle famiglie italiane, sia di corsi di francese che di corsi di italiano. Queste, spesso consapevoli del divario linguistico problematico per la scolarizzazione dei figli, sembrano attente alla frequentazione dei corsi: «le famiglie preoccupate dal futuro dei loro bambini insistono su una frequentazione regolare dei corsi e approfittano dell'opera educatrice dell'AEFI»²⁷, «i genitori amano i loro bambini e, vedendo che ce ne prendiamo cura, sono molto cooperativi e prendono volentieri in considerazione i consigli dei maestri. Fanno prova di molto rispetto e di molta considerazione nei confronti del personale educativo»²⁸.

²³ Archivio diocesano di Parigi, 9K26. (In francese: «À quelles tâches se consacre donc l'Association Educatrice Franco-Italienne ? [...] D'abord à adapter l'enfant qui arrive d'Italie aux conditions nouvelles dans lesquelles il va se trouver. Cette langue, qu'il ignore, on l'aidera à l'apprendre vite, pour qu'il puisse entrer à l'école française, dans la classe qui correspond à son âge [...]. Pour répondre au souci que nous avons marqué de ne pas couper totalement l'immigrant de ses racines, pour lui permettre, en gardant des contacts avec sa patrie d'origine, de ne pas se sentir exilé, l'Association éducatrice assume, dans les écoles françaises où fréquentent des enfants d'immigrants, des cours de langue et civilisation italienne»).

²⁴ Archivio nazionale francese, 19770623/82. Servizio immigrazione. Resoconto del comitato permanente dell'AEFI, 4 ottobre 1956.

²⁵ Archivio nazionale francese, 19960048/9. Corrispondenza legata all'associazione educatrice franco-italiana. Piano di attività per l'anno 1965.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Archivio nazionale francese, 19770641/29. AEFI rapporti. Rapporto del direttore della scuola per ragazzi Chateaubriand di Behren (Mosella), 24 novembre 1969. (Tradotto dal francese).

²⁸ Ivi, rapporto del direttore della scuola per ragazzi St-Eucaire di Metz (Mosella), 9 novembre 1969. (Tradotto dal francese).

Questa esperienza associativa traduce una progressiva apertura dell'istituzione scolastica francese alla diversità linguistica delle popolazioni immigrate in Francia, pur suscitando all'inizio alcune preoccupazioni da parte francese²⁹. Segna l'inizio di un riavvicinamento delle generazioni successive alla nuova realtà linguistica del paese di origine, diversa però dalle “origini” linguistiche familiari, essenzialmente regionali.

4. CONCLUSIONE

Occorre aspettare gli ultimi decenni del Novecento perché siano elaborate politiche scolastiche su scala europea e perché i governi dei paesi di origine e di arrivo si concertino sulla questione della scolarizzazione dei figli di immigrati. Le ricerche francesi in merito si sono concentrate sulle migrazioni di quei decenni, ossia quelle coloniali e postcoloniali, portoghesi, spagnole e, più recentemente, turche e cinesi³⁰. Nata nel 1946 e attiva per tre decenni, l'Associazione Educatrice Franco-Italiana costituisce un'esperienza interessante per gli studi sulle proposte scolastiche francesi del secondo dopoguerra. Anticipando con una grande intuizione i dispositivi educativi sviluppati dal governo francese, e da altri governi europei, a partire degli anni Settanta, gli organizzatori dell'AEFI si distinguono per la loro originalità e il loro discernimento. Sotto molti aspetti, le questioni affrontate dall'AEFI annunciano quelle che emergono in Francia con la creazione delle classi di iniziazione e degli insegnamenti di lingua e cultura di origine.

L'istituzione scolastica francese è il luogo in cui il mantenimento o meno della lingua d'origine degli immigrati fu contrastato o promosso. I provvedimenti scolastici francesi contro o a favore delle lingue parlate dagli immigrati in Francia incisero sulla lingua degli immigrati italiani, che subì evoluzioni e determinò scelte linguistiche, più o meno consapevoli, da parte delle famiglie. L'arco cronologico indagato mette in luce la lenta e progressiva apertura dell'istituzione scolastica francese verso l'italiano e dimostra quanto essa abbia influito sul riavvicinamento delle seconde e terze generazioni all'apprendimento e alla scoperta della lingua del paese di origine. È anche probabile che l'apertura tardiva dei francesi verso le lingue degli immigrati, in particolare immigrati provenienti dall'Italia, sia una delle cause ancora oggi della scarsa diffusione dell'italiano in Francia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Badino A. (2015), “Même origine, destins différents ? Contexte et méthode d'une recherche comparative sur les enfants de migrants italiens à Turin et à Marseille après la Seconde Guerre mondiale”, in *Archivio storico dell'emigrazione italiana*, 11, pp. 89-93: <https://www.asei.eu/it/2016/03/meme-origine-destins-differents-contexte-et-methode-dune-recherche-comparative-sur-les-enfants-de-migrants-italiens-a-turin-et-a-marseille-apres-la-seconde-guerre-mondiale/>.
- Barbagallo F. (2018), *La questione italiana. Il Nord e il Sud dal 1860 a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Barcella P. (2014), *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale*, Ombre corte, Verona.

²⁹ Archivio diplomatico della Courneuve, 193QO/178. Resoconto della riunione interministeriale del 7 ottobre 1947 dedicata “ai problemi dell'insegnamento degli immigranti italiani”.

³⁰ Cfr. Ichou (2018).

- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (2009), *Storia dell'emigrazione italiana*, Donzelli, Roma.
- Castellani D. (2019), *Scuole italiane all'estero. Memorie, attualità e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro T. (2011), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza. Roma-Bari.
- Dubucs H., Pfirsch T., Recchi E., Schmoll C. (2017), “Les Migrations italiennes dans la France contemporaine”, in *Hommes & Migrations*, 1317-1318, pp. 59-67:
<https://journals.openedition.org/hommesmigrations/3871>.
- Dumain A. (2022), “Les Petites Italiens en France de 1945 à nos jours, des territoires singuliers”, in *Cahiers d'études italiennes*, 34, pp. 1-23:
<https://journals.openedition.org/cei/10569>.
- Felici I., Vegliante J.-C. (2009), *Enfants d'Italiens, quelle(s) langue(s) parlez-vous?*, GEHESS, Toulon.
- Floriani G. (1974), *Cento anni di scuole italiane all'estero*, Armando, Roma.
- Gallo S. (2016), “Educare chi se ne va : i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)”, in *Rivista di storia dell'educazione*, 161, pp. 77-92.
- Ichou M. (2018), *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, PUF, Paris.
- Impicciatore R. (2005), *Un progetto migratorio di successo ? L'istruzione delle seconde generazioni di origine italiana*, La Sapienza, Roma.
- Lazaridis M., Seksig A. (2005), “L'immigration à l'école. Évolution des politiques scolaires d'intégration”, in *Santé, Société et Solidarité*, 1, pp. 153-63:
https://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1036.
- Mourlane S. (2020), “1973. Les Italiens sont-ils encore des immigrés?”, in *Hommes & Migrations*, 1330, pp. 94-97: <https://hal.science/hal-02932970/document>.
- Mourlane S. (2016), “La question migratoire dans les relations franco-italiennes dans les années 1950-1960”, in *Cahiers d'études italiennes*, 22, pp. 159-73:
<https://journals.openedition.org/cei/2938?lang=en>.
- Mourlane S. (2001), “Solidarités formelles et informelles : les associations d'Italiens en France depuis 1945”, in *Cahiers de la Méditerranée*, 63, pp. 199-221:
<https://journals.openedition.org/cdlm/21#bodyftn19>.
- Petek-Salom, G. (2004), “Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation”, in *Hommes et Migrations*, 1252, pp. 45-55 :
https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_2004_num_1252_1_4264.
- Vezzu E. (2013), *L'Encadrement des migrants italiens par les autorités italiennes en France, 1945-1947*, Thesi di magistrale, Université Paris I: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00849280>.
- Zeroulou Z. (1988), “La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation”, in *Revue française de sociologie*, 29, 3, pp. 447-470:
https://www.persee.fr/docAsPDF/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526.pdf.

LA NEOEMIGRAZIONE ITALIANA IN CONTESTO RELIGIOSO: UNO STUDIO IN GERMANIA

Federica Brachini¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo si propone di dar conto della concezione e della consapevolezza da parte dei rappresentanti – tanto i parroci quanto altri collaboratori – della Chiesa cattolica italiana in Germania, in particolare in due città sud-orientali del paese, riguardo ai cambiamenti socioculturali e linguistici della neoemigrazione italiana.

Già l'utilizzo del termine *neoemigrazione* suggerisce che l'attuale emigrazione italiana è nuova. Ma in che senso?

Innanzitutto, la novità è data da un punto di vista temporale. L'emigrazione italiana non si è mai interrotta, ma ha anzi accompagnato e reso peculiare da sempre la storia d'Italia, raggiungendo cifre esponenziali in particolare in seguito all'Unità d'Italia e nel Secondo dopoguerra. Dagli anni Settanta l'Italia, che fino ad allora era stata solo paese d'emigrazione, si trova a vivere anche un ruolo di meta di immigrazione: questo fatto, così nuovo per un paese come l'Italia, cattura totalmente l'attenzione e quasi fa cadere nell'oblio i flussi in uscita, che pure continuano senza sosta, anche se con cifre minori rispetto ai flussi in entrata. Dal 2014, i numeri di coloro in partenza dall'Italia per trasferirsi all'estero sono tornati a superare quelli degli arrivi in Italia, come conseguenza e risposta soprattutto della crisi economica del 2008 e 2009: si è aperta, così, una nuova stagione dell'emigrazione italiana nel mondo (Licata, 2015).

Accanto a questo senso di novità, ve ne è anche un altro, più profondo, che riguarda i protagonisti delle nuove ondate migratorie in uscita. Coloro che lasciavano l'Italia fino al secolo scorso erano perlopiù giovani di sesso maschile con titoli di studio bassi o assenti, prevalentemente dialettoni. Oggi, invece, si assiste soprattutto all'emigrazione di giovani, sia uomini che donne, prevalentemente diplomati o addirittura laureati o addottorati; le lingue conosciute dai nuovi emigrati sono sempre l'italiano e, talvolta, anche il dialetto, a cui si aggiunge anche una lingua straniera, di solito l'inglese, appresa durante il percorso scolastico, sia pure con i limiti dell'insegnamento linguistico della scuola italiana (Vedovelli, 2015).

Accanto a persone di nazionalità italiana per nascita, i protagonisti di queste nuove ondate sono anche i nuovi italiani, ovvero persone straniere che acquisiscono la cittadinanza italiana o *ius sanguinis* o in seguito a un periodo di residenza continuativa in Italia; degli oltre un milione e 194 mila nuovi italiani, divenuti tali dal 2012 al 2020, quasi 107 mila sono poi emigrati altrove (Licari, Rottino, 2022: 50-53). Insieme a questi, si considerano anche i cosiddetti «italici» (Bassetti, 2015), cioè coloro che, dopo aver passato un periodo di vita in Italia, decidono di spostarsi da lì in un altro paese, portando con sé valori, lingua e cultura italiani in cui continuano a riconoscersi.

¹ Università per Stranieri di Siena.

Come reso evidente dall'ultimo *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, tra le mete della neoemigrazione italiana vi sono sia conferme sia novità rispetto alle mete dell'emigrazione italiana del secolo scorso: oltre alle tradizionali mete di emigrazione, come Germania, Svizzera, Francia, Brasile, Stati Uniti e Belgio, grande attrattività esercitano il Regno Unito – ancora nel 2022 la prima meta di emigrazione italiana –, Spagna, Portogallo, Tunisia ed Emirati Arabi.

Proprio su un paese di vecchia e nuova emigrazione italiana si è deciso di concentrare la ricerca che si va a presentare nelle prossime pagine: la Germania. Dal 2019 ad oggi, la Germania è il secondo paese al mondo sia per numero di comunità italiana residente all'estero sia per nuove iscrizioni all'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Ester): nello specifico, nel 2022 si sono contati 813.650 italiani residenti in Germania, di cui più di 11.700 iscritti solo nell'ultimo anno (Licata, 2022).

La ricerca è stata condotta a Mannheim e Ludwigshafen am Rhein, città tra loro confinanti, collocate rispettivamente nel Baden-Württemberg e nella Renania-Palatinato, due tra i *Länder* più popolosi di italiani e di persone con origini italiane.

Come metodologia si sono unite interviste a informanti (italiani lavoratori o volontari in ambito religioso italofono) e l'osservazione partecipante durante celebrazioni o eventi tenuti dalle comunità cattoliche nelle due città.

2. LINGUA ITALIANA E CHIESA CATTOLICA

Prima di passare alla presentazione e all'analisi dei risultati ottenuti, sembra opportuno parlare brevemente del rapporto tra Chiesa cattolica e lingua italiana, per meglio contestualizzare la ricerca.

Che la questione della lingua sia intrinseca alla religione cattolica è evidente da molti episodi delle Scritture Sacre e da fatti storici: solo per citarne alcuni, la frase iniziale del Vangelo di Giovanni «in principio era il *logos*»; l'episodio della Torre di Babele, in cui la diversità delle lingue è concepita come una punizione, poi riscattata dalla Pentecoste che la interpreta come un dono; l'opera di proselitismo come fondativa per il Cattolicesimo; il ruolo importante della Chiesa nella traduzione dei testi sacri nelle nuove lingue.

Spostandoci dal generale al particolare, e quindi considerando il rapporto tra Chiesa cattolica e lingua italiana, ci si accorge che non solo c'è uno stretto legame tra le due, ma che addirittura l'italiano ricopre un ruolo privilegiato nei confronti della Chiesa cattolica: non a caso, De Mauro lo definì «da *langue de guerre* del cattolicesimo non solo italiano, ma internazionale» (De Mauro, 1998: 114).

Una tale definizione è giustificata dal fatto che, a partire dal Cinquecento, l'italiano è la lingua impiegata quotidianamente dal clero presente a Roma e da quelli che hanno svolto un periodo di formazione in Italia, dove sono venuti inevitabilmente a contatto con la lingua italiana, rimasta nel loro bagaglio linguistico e culturale anche al rientro nel paese d'origine: il viaggio in Italia, infatti, ha da sempre rappresentato – e rappresenta tuttora – una tappa fondamentale e quasi obbligatoria nella vita e nella formazione di ogni sacerdote straniero (Diadori, Ronzitti, 2005; Librandi, 2009).

Se dal passato si passa all'oggi, anche le scelte linguistiche degli ultimi tre pontefici, che condividono il fatto di avere lingue madri diverse dall'italiano, hanno contributo ad aumentare il prestigio della lingua italiana in ambito religioso: dopo il colpo inflitto al latino con il Concilio Vaticano II, Papa Giovanni Paolo II scelse l'italiano come lingua in cui tenere i suoi interventi pubblici e in monodizione (celebre il suo discorso di insediamento del 16 ottobre 1978 o il discorso di sostegno a Gorbaciov durante il colpo di stato nell'allora Unione Sovietica), arrivando addirittura ad essere definito, da parte del

Ministero degli Affari Esteri in una cartolina celebrativa del 2003, «ambasciatore della lingua italiana nel mondo»². Dopo di lui, Papa Benedetto XVI usò l’italiano come lingua per celebrare il funerale del predecessore, trasmesso in mondovisione l’8 aprile 2005, e come lingua franca durante i suoi viaggi internazionali; sulla stessa linea prosegue oggi Papa Francesco.

Non stupisce allora che un legame così profondo come quello tra lingua italiana e Chiesa cattolica sia stato affrontato e studiato secondo diversi approcci: le analisi storico-linguistiche di Librandi (1993 e seguenti³) hanno dimostrato da una parte come la storia linguistica dell’italiano e la storia della Chiesa siano andate di pari passo, dall’altra come la Chiesa cattolica abbia contribuito, per poter svolgere al meglio la sua opera di evangelizzazione della popolazione principalmente analfabeta e dialettofona, all’unità linguistica della Penisola. Una prospettiva più filologica e storico-ricostruttiva è invece, ad esempio, quella di Pierno (2015), mentre di politica linguistica della Chiesa si sono occupate Diadori e Ronzitti (2005). A Diadori (2015) si devono inoltre lavori rivolti a religiosi cattolici con lo scopo di sviluppare le loro competenze linguistiche in italiano come L2. La presenza di questo pubblico tra i discenti di italiano era già stata individuata all’inizio del nuovo Millennio grazie alle indagini di De Mauro *et al.* (2002) e Vedovelli (2002), ma il riconoscimento di questi come un pubblico di apprendenti specifico, quindi con propri bisogni e proprie motivazioni, sembra essere ufficialmente sancito anche dal fatto che, tra i profili di specializzazione previsti dall’esame DITALS di I livello, vi è proprio anche quello dell’insegnante di italiano L2/LS per i religiosi cattolici⁴. Come già ricordato, i religiosi sono anche un veicolo di diffusione dell’italiano fuori dai confini nazionali: proprio nel misurare la loro portata in questo senso si è concentrato il lavoro di Rossi e Wank (2010).

Una via di ricerca invece finora poco battuta è quella linguistico-migratoria, della quale si può considerare come antecedente un numero monografico realizzato da De Mauro e Vedovelli (1996) per *Studi emigrazione* che faceva il quadro di studi linguistici, teorici e applicativi, sul tema lingue ed emigrazioni, dal quale emerse una certa importanza della dimensione religiosa. In tempi più recenti, questa prospettiva ha guidato il lavoro di Ferrini (2020) che, tra le altre cose, ha individuato un nuovo statuto della lingua italiana nel mondo: quello di «lingua di comunione», di comunione cioè sia tra generazioni diverse di emigrati italiani sia tra italiani e italici.

Anche la ricerca che verrà presentata nelle prossime pagine si inserisce lungo questo filone, proponendosi di combinare e far dialogare tre dimensioni: l’emigrazione italiana in Germania, sia tradizionale sia nuova; la lingua italiana, in particolare la sua diffusione e il suo mantenimento all’estero, in un paese di forte emigrazione italiana; la Chiesa cattolica italiana all’estero, da sempre impegnata in un’opera di assistenza e sostegno ai connazionali.

3. L’INDAGINE

La ricerca è stata condotta per tre mesi in due città tedesche sud-orientali, Mannheim e Ludwigshafen am Rhein. Le città, divise solo dal fiume Reno, sono in realtà appartenenti

² Un esempio della cartolina in questione è disponibile al seguente link: <https://www.amphil.it/en/c253-2003-xxv-anniversario-papa-giovanni-paolo-ii-nuovo.html>.

³ Tra queste, si ricordino in particolare Librandi (2008, 2009, 2010, 2017).

⁴ La descrizione dettagliata dei profili di specializzazione è disponibile al seguente link: https://ditals.unistras.it/6/106/Descrizione_dei_profilo_di_apprendenti_-Certificazione_DITALS_di_I_livello.htm.

a due regioni diverse: la prima, città studentesca, fa parte del Baden-Württemberg, mentre la seconda, città prevalentemente industriale, si trova nella Renania-Palatinato.

Al momento della ricerca, in entrambe le città venivano celebrate funzioni religiose in lingua italiana da parte di parroci di madrelingua italiana che più di vent'anni fa, dopo essere cresciuti ed aver compiuto il loro percorso di formazione in Italia, si sono trasferiti in Germania per svolgere l'attività di missionari.

Nelle due città prese in esame la presenza italiana è storica e ancora molto forte, tanto che quella italiana risulta ancora oggi la seconda comunità straniera più grande, seconda solo a quella turca.

3.1. Metodologia

Per realizzare l'indagine è stata adottata una doppia metodologia. Da una parte sono state intervistate persone che rappresentassero a vario titolo la Chiesa cattolica italiana in queste città. Le interviste non hanno seguito pedissequamente una scaletta stabilita a priori, ma si è preferito lasciare gli informanti liberi di parlare di cosa e quanto avessero voluto.

Tuttavia, tre sono i punti fermi sui quali si è insistito in ogni intervista e su cui si è indirizzata l'attenzione degli intervistati: una riflessione sui cambiamenti degli ultimi anni nell'emigrazione italiana in Germania; una descrizione dei profili sociolinguistici dei partecipanti ai riti e agli eventi organizzati dalle comunità; una ricognizione delle lingue usate in questi contesti.

Oltre alle interviste, sono state effettuate osservazioni sia durante le celebrazioni religiose in lingua italiana sia durante alcuni eventi organizzati dalle comunità; lo scopo di queste osservazioni è stato ricevere conferme, smentite e/o aggiunte rispetto a quanto ascoltato durante le interviste e individuare meglio le scelte linguistiche tanto dei fedeli quanto dei rappresentanti.

3.2. I risultati

Le persone intervistate – tutte appartenenti all'emigrazione italiana del secolo scorso e alcune addirittura rappresentanti della seconda generazione di italiani emigrati – hanno dimostrato di essere consapevoli dei cambiamenti della neoemigrazione italiana.

In particolare, le loro osservazioni sui cambiamenti apportati dalla neoemigrazione si sono concentrate su due aspetti: la presenza dei già menzionati nuovi italiani ed italici e la novità del profilo socioculturale di un certo tipo di emigrati italiani, che si discosta completamente da quello del passato.

Nei sottoparagrafi che seguono, si daranno degli esempi, tratti da quattro interviste, di quanto emerso. Nello specifico, le interviste di Informante 1 e di Informante 2 sono state realizzate a Mannheim, mentre quelle di Informante 3 e di Informante 4 a Ludwigshafen.

3.2.1. Nuovi italiani come nuovi protagonisti

Il protagonismo dei nuovi italiani e degli italici nei nuovi flussi migratori è evidente anche nel contesto religioso: essi, infatti, ormai legati alla lingua e alla cultura italiana, scelgono di mantenere questo legame frequentando le celebrazioni cattoliche in questa lingua.

La nazionalità dei nuovi italiani e degli italici che più è stata nominata nel corso delle interviste è senz'altro quella rumena, come dimostrano i tre estratti che seguono:

Informante 1: «Nella comunità che partecipava alla messa avevo rumeni che avevano lavorato in Italia per dieci anni, i bambini sono nati lì, parlavano perfettamente l'italiano, italiani dalla a alla zeta e venivano e partecipavano».

Informante 2: «Spesso avevamo bambini, figli di rumeni, che abbiamo accettato qua e hanno fatto il corso, si sono adeguati ai corsi che ci sono stati qua. Ovviamente questi rumeni hanno abitato in Italia, conoscevano la lingua e hanno deciso di continuare in italiano. Ci sono stati spesso questi casi, cioè non escludiamo nessuno».

Informante 3: «Ci sono casi di rumeni e parlano italiano sì sì, abbiamo anche alcuni di questi, magari hanno badanti in Italia e sono venuti qui per vari motivi perché hanno portato i genitori anziani dall'Italia a qui le famiglie».

Quella rumena, però, non è l'unica cittadinanza straniera presente: infatti, nelle interviste sono stati segnalati anche casi di persone di nazionalità albanese o di origine albanese, come emerge dal seguente estratto:

Informante 4: «C'ho un sacco di clienti che hanno i ristoranti; il problema è che quelli che funzionano davvero non sono degli italiani, sono degli albanesi che c'hanno il passaporto italiano [...]. E andiamo anche sulla lingua, anche lì questi ragazzi albanesi, di origine albanese, della seconda generazione, parlano un italiano perfettissimo, anche che sono qui da anni in Germania, però parlano perfetto, meglio di quelli, e si comportano pure anche meglio».

Oltre alle origini degli italici e dei nuovi italiani, vi è l'aggiunta di un altro elemento che si ripete tanto nelle parole di Informante 1 quanto in quelle di Informante 4, una sorta di giudizio di valore: la descrizione dei nuovi italiani come più meritevoli dell'attributo "italiano" di quanto non lo siano coloro che possiedono la cittadinanza italiana *ius sanguinis*. È interessante notare come questo giudizio nasca basandosi sulla lingua: il fatto che queste persone abbiano una padronanza ottima della lingua italiana, competenze linguistiche pari a quelle di un madrelingua italiano e migliori di una certa parte di italiani emigrati in Germania, fa sì che siano considerabili come rappresentanti modello dell'Italia, della sua cultura e della sua lingua.

3.2.2. *Neoemigrazione di braccia e cervelli*

La lingua diventa un parametro anche per un'ulteriore distinzione emersa dalle parole degli intervistati. Questi, infatti, hanno operato una distinzione di due tipi di neoemigrati italiani, la stessa che si riscontra in letteratura: quella tra «cervelli» e «braccia» citando Pugliese (2018), che equivale a quella tra «ricercati» e «avventurieri» secondo la terminologia adottata da Ferrini (2018).

Con *cervelli*, o *ricercati*, si fa riferimento a persone con alto o altissimo profilo culturale, altamente *specializzati*, con buone competenze in lingua italiana e straniera, che si recano in Germania per vedere valorizzate al meglio le loro competenze professionali.

Con *braccia*, o *avventurieri*, si parla invece di persone con profilo culturale basso o medio, con competenze in lingua italiana meno elevate, che si recano in Germania per cercare un'occupazione generica. Per certi aspetti, questi risultano simili agli emigrati tradizionali.

Questa distinzione dimostra come espressioni del tipo *fuga di cervelli*, *brain drain* o *cervelli in fuga*, attualmente molto usate dai mass media, siano in realtà solo retorica che fotografa solo una parte dei fatti.

Sulla distinzione tra braccia e cervelli si riportano le parole di Informante 1 e, soprattutto, di Informante 4, che sono riuscite, meglio di altre, a dare una sintesi della situazione:

Informante 1: «Quello che ho potuto osservare: la gente che in Italia non ha studiato non ha una formazione adeguata, qui, anche se va a scuola e cerca di imparare il tedesco non combina un tubo, mancano letteralmente le basi [...] Sicuramente nei contesti di un certo livello con una certa formazione culturale economica tutto ciò fa la differenza».

Informante 4: «Ho avuto degli ospiti italiani, ché noi abbiamo anche delle aziende italiane che vengono qua che li dobbiamo aiutare a fare qualche mossa, e si vede la differenza, come parlano, come si vestono, come si comportano, tutta questa roba qua. È un'altra non solo generazione, un altro tipo di italiano [...] Io qui c'ho clienti che sono dottori, ingegneri, c'hanno tutti un altro livello, lavorano anche in aziende, nell'università a Heidelberg, ci sono certi che lavorano, che mi dicono: «noi, quando andiamo da qualche parte, stiamo alla larga di questi italiani» e c'hanno ragione, e c'hanno ragione, purtroppo è così: non fanno tanto onore alla nostra Italia [...]. Questo è il problema. E il tedesco si pensa che l'Italia sono questi».

Da queste parole emerge che la differenza tra i due gruppi è evidente dalla lingua, ma anche da altri elementi: il modo di vestirsi e, soprattutto, di comportarsi, in particolare in ambito lavorativo ed economico. Queste differenze generano due tipi di italiani che, come se appartenessero a due mondi diversi, non vogliono e non riescono a comunicare, non solo perché i profili linguistici e culturali sono diversi, ma anche per non rischiare di venire confusi gli uni con gli altri.

La cosa più preoccupante per Informante 4, ciò che lui definisce «il problema», è il fatto che i tedeschi pensano che gli italiani siano tutti riconducibili allo stereotipo dell'«italiano furbetto», che tanto cinema e tanta letteratura non solo italiani ma anche esteri hanno contribuito a far circolare e che appare ancora oggi presente all'estero, proprio a causa di una parte della neoemigrazione che arriva in Germania per far fortuna ed è disposta a tutto, anche ad aggirare la legge, per riuscire. Così facendo, viene data conferma ad uno stereotipo sugli italiani ormai radicato nella cultura tedesca e, al tempo stesso, vengono oscurati i casi, sempre più in aumento, di neoemigrati ricercati. Se, dunque, le differenze e le novità apportate dalla neoemigrazione italiana sono chiare ed evidenti per gli italiani, lo stesso non può essere detto per i tedeschi, che invece continuano a rimanere ancorati allo stereotipo tradizionale.

3.2.3. *Il plurilinguismo del contesto religioso italiano all'estero*

Attraverso l'osservazione partecipante durante gli eventi organizzati dalle comunità cattoliche italiane nelle due città si è voluto ricevere una conferma di quanto ascoltato nelle interviste e, soprattutto, notare quali lingue fossero presenti in questi contesti.

A proposito delle lingue presenti, è necessario fare una distinzione primaria: lingue dei fedeli, in cui includere anche gli altri collaboratori delle comunità, e lingue dei parroci.

Partendo dal gruppo dei fedeli e dei collaboratori, le lingue più presenti sono i dialetti – soprattutto della Sicilia e della Calabria, essendo queste le regioni da cui è partita la maggior parte degli italiani emigrati nelle città tedesche prese in esame – nella comunicazione tra compaesani o tra familiari (coniugi, figli e nipoti) e un italiano fortemente connotato regionalmente, con fenomeni ascrivibili al popolare (tra i più frequenti si segnalano la sovraestensione del clitico dativo *ai*, gli scambi fra gli ausiliari dei verbi attivi e il costrutto del periodo ipotetico col doppio condizionale), per comunicare con gli altri fedeli e con i parroci.

Queste lingue sono le più presenti perché parlate dagli italiani over 60 emigrati in Germania nel secolo scorso, i quali costituiscono la maggior parte del pubblico che frequenta le celebrazioni e gli eventi delle comunità cattoliche, ma non sono le uniche; infatti, durante le messe dei giorni festivi, il pubblico dei frequentatori si allarga anche ai familiari di questi italiani, comprendendo quindi anche i loro figli e, talvolta, anche i nipoti. I figli e i nipoti, che rappresentano le seconde e terze generazioni di italiani in Germania, portano con sé il tedesco, lingua che parlano quotidianamente e in cui si sentono più a loro agio: è infatti normale sentir parlare gli adolescenti in tedesco con i coetanei o con i genitori, mentre nella comunicazione con i nonni italiani la comunicazione passa prevalentemente attraverso il dialetto o attraverso un italiano popolare.

Di solito, questo è l'unico italiano che le giovani generazioni di italiani nati e/o cresciuti in Germania possiedono e a cui ricorrono quando sono costrette ad esprimersi in lingua italiana. È però una lingua con cui non hanno abbastanza confidenza, come dimostra il fatto che, appena possono, evitano di parlarlo. Il fatto che seguano la messa o altri eventi cattolici in questa lingua non deve stupire; spesso lo fanno non per loro volontà, ma per compiacere ai genitori o ai familiari (anche se si segnalano rari casi di scelta consapevole).

Oltre a questo pubblico, sicuramente più prevedibile, ne sono presenti anche altri che rappresentano una novità rispetto alla tradizione e che di fatto confermano quanto ascoltato durante le interviste: sebbene non siano grandi numeri, si segnalano infatti casi di nuovi italiani e casi di giovani, nati e cresciuti in Italia, neoemigrati in Germania per motivi di studio o lavoro. I primi sono rappresentati maggiormente da famiglie con figli minorenni, i quali frequentano le comunità per ricevere i sacramenti (Battesimo, Prima comunione e Cresima) in lingua italiana; le zone di provenienza sono principalmente Albania, Romania e Croazia. Nel secondo caso, invece, si tratta di giovani in mobilità studentesca, giovani accademici oppure di giovani coppie in Germania per motivi lavorativi.

Le coppie costituiscono casi interessanti, perché talvolta possono essere coppie miste, formate dunque da un componente italiano e uno tedesco. La situazione di comunità e la dimensione familiare degli eventi tipici di questi contesti permettono quindi anche ai tedeschi di venire a contatto con la nostra lingua e cultura e, al tempo stesso, di immettervi la loro lingua.

La lingua tedesca entra nelle comunità cattoliche anche attraverso i parroci italiani: infatti, per quanto essi ricorrono prevalentemente all'italiano sia durante le celebrazioni sia durante la conversazione quotidiana con i fedeli o con gli altri collaboratori, in entrambi i contesti si sono verificati casi di *code mixing* e *code switching* con la lingua tedesca. Le ragioni per cui ciò accade sono molteplici: sfruttamento delle potenzialità di questa lingua, che è presente nel loro spazio linguistico⁵; consapevolezza della presenza di persone con competenze maggiori in lingua tedesca, quindi un uso del tedesco per garantire loro una miglior comprensione; consapevolezza del fatto che i più giovani si trovano

⁵ Per la nozione di «spazio linguistico» – ampliata poi in «spazio linguistico italiano globale» (Vedovelli, 2011) – si veda De Mauro (1980).

maggiormente a loro agio usando il tedesco, quindi uso del tedesco per venire incontro alle loro esigenze comunicative.

Alla luce di questi fatti, dunque, il contesto religioso si conferma, ancora oggi, caratterizzato da una situazione di plurilinguismo; se però, fino al secolo scorso, il plurilinguismo era dato dalla presenza dell’italiano e di molteplici dialetti d’Italia, oggi si aggiungono ad essi anche il tedesco e le lingue madri dei nuovi italiani e degli italici.

4. CONCLUSIONI

L’emigrazione italiana in Germania è un fenomeno antichissimo e mai interrotto e non riguarda esclusivamente persone altamente specializzate con profili culturali avanzati, ma vede anche la partecipazione di chi, in possesso del solo diploma di istruzione secondaria, cerca genericamente condizioni lavorative e di vita migliori rispetto a quelle che potrebbe trovare in Italia.

È però vero che negli ultimi 15 anni l’emigrazione italiana ha cambiato il suo aspetto rispetto a quanto succedeva nel secolo scorso. Le novità sociali, linguistiche e culturali della neoemigrazione sono sempre più evidenti e note, come dimostrano anche i numerosi scritti, interventi e convegni dedicati al tema.

Con la ricerca qui proposta si è voluto indagare se queste novità siano state recepite anche dalla Chiesa cattolica italiana all'estero, che da sempre si mostra a fianco dei connazionali emigrati, accompagnandoli e supportandoli nel loro processo di emigrazione e nella loro nuova vita lontana dalla patria d’origine.

Questo supporto si è realizzato in passato attraverso opere di assistenza non solo spirituale ma anche linguistica, che ha portato via via la Chiesa cattolica italiana all'estero a compiere scelte linguistiche e a adoperarsi nell’insegnamento di una o più lingue considerate indispensabili per la nuova vita del migrante e per la sua identità.

Ecco allora che, di fronte ad un’attenzione così forte nei confronti degli emigrati, e soprattutto della loro lingua, da parte della Chiesa, ha senso chiedersi se questa si renda conto dei cambiamenti sociali, culturali e linguistici degli emigrati italiani protagonisti della neoemigrazione.

Come si spera di aver illustrato, i rappresentanti delle due comunità prese in esame si mostrano consapevoli delle mutazioni in atto; in particolare, i punti su cui insistono maggiormente sono la presenza di nuovi italiani e la distinzione, non solo culturale ma anche linguistica, tra quelli che abbiamo definito sopra *cervelli e braccia*.

Proprio per il fatto di essere frequentata tanto da emigrati tradizionali quanto, sebbene in minor misura, da neoemigrati, la Chiesa cattolica italiana all'estero risulta un contesto in cui questi due gruppi, che tendono ad evitarsi e a non comunicare, possono incontrarsi.

Da un punto di vista linguistico, un incontro tra i due gruppi permette a chi vive in Germania da molti anni, e soprattutto ai loro discendenti che molto spesso sono nati e cresciuti in Germania con competenze in italiano sempre più ridotte, di venire a contatto con usi vivi dell’italiano.

Considerando poi che pure i nuovi italiani e gli italici – protagonisti anch’essi della neoemigrazione italiana – frequentano spesso le celebrazioni religiose in lingua italiana, le comunità cattoliche italiane all'estero diventano anche un territorio per il mantenimento del legame con la lingua e la cultura italiana, anche quando questa non è la lingua madre.

Infine, attraverso le osservazioni effettuate, si sono individuati casi di persone che frequentano la comunità cattolica italiana solo per accompagnare altri membri italiani della propria famiglia, pur essendo di nazionalità e di madrelingua tedesca e avendo

competenze in lingua italiana basse o nulle; per costoro il conteso religioso italofono può divenire, quindi, un mezzo per venire a contatto con la nostra lingua e cultura.

Le grandi potenzialità delle comunità cattoliche italiane nella diffusione e nel mantenimento della lingua italiana in Germania appena ricordate si scontrano però con un periodo di crisi e di difficoltà a sopravvivere che stanno vivendo a causa di una politica religiosa locale ambigua che, se da una parte sostiene il diritto all'autonomia e all'esercizio della fede nella propria lingua madre, dall'altra sostiene che, per una maggiore integrazione, sarebbe preferibile cessare la celebrazione di riti in lingua italiana. Quest'ultimo scenario sarebbe però da evitare e da scongiurare in ogni modo, proprio per il grande apporto che queste comunità danno nella diffusione e nel mantenimento dell'italiano all'estero e nell'incontro tra vecchi e nuovi emigrati dall'Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bassetti P. (2015), *Svegliamoci italici! Manifesto per un futuro glocal*, Marsilio, Venezia.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1998), "L'Italia linguistica in cammino", in *Geographia Antiqua*, VII, pp. 107-114.
- De Mauro T. et al. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M. (1996), *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospettiva storico-istituzionale e attualità*, Centro Studi Emigrazione, Roma.
- Diadori P. (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Le Monnier Mondadori, Firenze-Milano.
- Diadori P., Ronzitti M. (2005), "Chiesa cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?", in Guardiano C., Calaresu E., Robustelli C., Carli A. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica*. Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana, Modena, 23-25 settembre 2004 / SLI, Società di linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 98-128.
- Ferrini C. (2018), "Le lingue e i profili sociolinguistici dei neoemigrati italiani nel mondo: cervelli, braccia e ipotesi di "innesti", in *Italian Canadiana*, XXXII, pp. 31-54.
- Ferrini C. (2020), "L'italiano all'estero, lingua di comunione", in *Fondazione Migrantes. Rapporto Italiani nel Mondo 2020*, Tau, Todi, pp. 515-520.
- Librandi R. (1993), "L'italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, pp. 335-381.
- Librandi R. (2008), "Lessico e identità cristiana", in Martino P. (a cura di), *L'identità europea: lingua e cultura. Atti del Convegno internazionale (Roma 21 giugno 2007)*, Edizioni Studium, Roma, pp. 189-218.
- Librandi R. (2009), "La lingua della Chiesa", in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 159-188.
- Librandi R. (2010), "Chiesa e lingua", in Enciclopedia dell'italiano, Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/chiesa-e-lingua_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\).](https://www.treccani.it/enciclopedia/chiesa-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano).)
- Librandi R. (2017), *L'italiano della Chiesa*, Carocci, Roma.

- Licari F., Rottino F. M. (2022), “I percorsi migratori dei “nuovi” cittadini italiani”, in Licata D. (a cura di), Fondazione Migrantes. *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Tau, Todi, pp. 50-59.
- Licata D. (a cura di) (2015), Fondazione Migrantes. *Rapporto Italiani nel Mondo 2015*, Tau, Todi.
- Licata D. (a cura di) (2022), Fondazione Migrantes. *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Tau, Todi.
- Pierno F. (2015), *The Church and the Languages of Italy before the Council of Trent*, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, Toronto.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, il Mulino, Bologna.
- Rossi L., Wank. R. (2010), “La diffusione dell’italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive”, in *LiD’O. Lingua italiana d’oggi*, VII, pp. 147-200.
- Vedovelli M. (2002), *L’italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2015), “La condizione linguistica dei neoemigrati italiani nel mondo: problemi e prospettive”, in Licata D. (a cura di), Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2015*, Tau, Todi, pp. 204-209.

MAECI E INIZIATIVE DI PROMOZIONE LINGUISTICO-CULTURALE: L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN BELGIO

*Angela Viscera*¹

1. PREMESSA

Nell'ambito di una più ampia ricerca concernente l'insegnamento dell'italiano in Belgio ad opera di insegnanti MAECI², questo articolo propone inizialmente un rapido *excursus* sull'evoluzione delle iniziative dello Stato italiano in favore degli immigrati. Queste, partite come interventi miranti a garantire il mantenimento della lingua, nel tempo si sono trasformate in azioni e attività di promozione della lingua e della cultura italiana.

Il presente contributo si occupa, però, in maniera peculiare di un'indagine svolta sugli allievi frequentanti i corsi extracurricolari d'italiano nelle scuole primarie e secondarie della Circoscrizione Consolare di Bruxelles (una delle due Circoscrizioni presenti nel territorio belga), tenuti da insegnanti MAECI. Lo scopo è di definire il profilo degli allievi e di intercettarne le motivazioni e le aspettative. La ricerca si è svolta attraverso la somministrazione di questionari.

2. IL CONTESTO STORICO-SOCIALE

Nella storia della nostra emigrazione passata e presente, il Belgio ha indubbiamente rappresentato una destinazione importante.

I primi e più cospicui flussi migratori dal nostro Paese verso il Belgio si sono avuti nel primo e nel secondo dopoguerra strettamente correlati alle esigenze dei due Paesi: da una parte per rispondere alla richiesta di manodopera a basso costo; dall'altra per ridurre il tasso di disoccupazione. Soprattutto il secondo dopoguerra ha visto una massiccia ondata migratoria, segnata dagli accordi bilaterali del 1946, che prevedevano l'invio di circa 2.000 giovani a settimana per lavorare nelle miniere belghe contro una fornitura mensile di carbone allo Stato italiano (Morelli, 1988: 90). Durante il censimento del 1947, la comunità italiana era la più numerosa in Belgio con 84.138 italiani (Barni, 2011: 226). Molti erano celibi o uomini immigrati senza la famiglia a causa del tipo di contratto di lavoro che prevedeva la possibilità di avviare le pratiche per i ricongiungimenti familiari solo dopo un certo periodo di tempo. Tra il 1948 e il 1954 la proporzione di genere ha cominciato ad equilibrarsi: il saldo migratorio italiano totale contava il 31% di donne e il numero di bambini e adolescenti era in forte crescita. Alla fine del 1954 la comunità di italiani, che contava 161.495 unità, era composta da 76.893 uomini, 37.252 donne e 47.350 minori di 14 anni. La catastrofe di Marcinelle dell'8 agosto 1956, costata la vita a 262 minatori di cui 136 italiani, ha fermato l'immigrazione ufficiale di manodopera italiana. Questo, però, non ha significato un'interruzione del fenomeno migratorio che è continuato sotto forma di

¹ Universiteit Gent.

² Docenti di ruolo nella scuola italiana e distaccati all'estero, dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, per un determinato periodo di tempo.

iniziativa individuali. Infatti dai censimenti del 1970 e del 1981 risulta che il numero degli italiani è in aumento. Nel 1970 gli italiani recensiti erano 249.490 e nel 1981 279.700, con un incremento dell'8,91% (Myria, 2016). La maggioranza degli italiani, circa il 65%, risiedeva nella vecchia regione mineraria della Vallonia, il 20% viveva nella regione di Bruxelles e il 15% nella regione fiamminga.

La tragedia di Marcinelle ha gettato luce sulle precarie e dure condizioni lavorative dei minatori italiani in Belgio e ha, di conseguenza, portato a un ripensamento della politica migratoria da parte dell'Italia. Nel pieno rispetto delle differenze e in un'ottica di attivazione di processi inclusivi e di integrazione, gli italiani di seconda generazione si sono inseriti nei più diversificati ambiti lavorativi: nell'edilizia, nella manovalanza, nel commercio, nella piccola imprenditoria, ecc.

Il Belgio è, col tempo, divenuto Paese di accoglienza: ha imparato ad accettare le diversità di origine e ha offerto pari opportunità nell'inserimento a livello socio-culturale e politico, riconoscendo gli immigrati come nuovi cittadini protagonisti all'interno della loro società (Pittau, 2022: 3). Emblematico, in tal senso, è il caso di Elio Di Rupo, figlio di un minatore che è diventato primo ministro belga tra il 2011 e il 2014.

Ben diverso è il fenomeno migratorio avvenuto dopo il 1980: gli italiani che lasciano l'Italia hanno un alto livello d'istruzione e giungono in Belgio per lavorare nelle istituzioni europee e nelle imprese internazionali. Questa nuova emigrazione, definita "fuga dei cervelli", "esodo dei talenti", "expat", si caratterizza per la sua mobilità e predilige, come luogo principale di destinazione, Bruxelles, città del terziario avanzato, centro politico europeo e sede di organismi internazionali come la NATO (Myria, 2016).

3. QUADRO NORMATIVO PER IL MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ LINGUISTICA

Il problema linguistico, sicuramente alla base delle difficoltà iniziali degli immigrati una volta giunti in Belgio, fu preso in seria considerazione dallo Stato italiano solamente a partire dagli anni Cinquanta. Agli inizi del Novecento tracce di interventi scolastici sono da attribuire ad associazioni caritatevoli e congregazioni religiose. Tra il 1950 e il 1960 furono istituiti i primi corsi per i figli di immigrati presso i consolati: alcuni insegnanti furono inviati dall'Italia, altri arruolati a livello locale fra gli italiani con licenza media e che non sempre erano in possesso delle conoscenze necessarie per insegnare la lingua italiana (Barni, 2011: 238).

Il principale testo normativo di riferimento nella storia dell'emigrazione italiana fu la Legge n. 153 del 3 marzo 1971³ che intervenne a integrazione del precedente Testo Unico del 1940 e istituzionalizzò le diverse attività di insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero che si erano consolidate nei decenni che l'avevano preceduta (Castellani D., 2018: 73). In seguito alla legge 153/1971 furono messe in atto attività di formazione e di assistenza scolastica a favore dei lavoratori italiani all'estero e dei loro familiari, con l'istituzione di *Corsi di lingua e cultura*, la cui realizzazione assunse forme e modi diversificati a seconda del contesto di applicazione della legge. Tali corsi, pur presentandosi come iniziativa di tipo scolastico, non potevano identificarsi con l'idea di scuola e nemmeno di scuola italiana all'estero, visto che le attività didattiche erano di tipo extracurricolare, svolte quindi al di fuori del normale orario scolastico (Castellani M. C., 2011: 176). La legge prevedeva l'attivazione di corsi con un duplice obiettivo: da un lato il mantenimento dell'identità linguistica italiana nei giovani emigrati, in vista di un possibile rientro in patria,

³ Legge 3 marzo 1971, n. 153, *Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro coniugi:*
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-03;153~>.

e dall'altro un sostegno didattico al fine dell'inserimento degli studenti nei contesti scolastici locali.

A tale scopo, il Ministero degli Affari Esteri si avvalse di personale di ruolo nella scuola italiana, «di presidi e professori di scuole secondarie di primo e secondo grado, degli ispettori scolastici, dei direttori didattici, degli insegnanti elementari e delle insegnanti di scuola materna dei ruoli del Ministero della pubblica istruzione...» (L. 153/1971, artt. 7-8). Laddove non fosse stato possibile utilizzare il personale di ruolo, il Ministero assunse insegnanti supplenti, «scelti tra coloro che fossero in possesso del prescritto titolo di studio od abbiano comprovata esperienza specifica, fossero forniti, possibilmente, del requisito della cittadinanza italiana e avessero conoscenza della lingua locale o almeno di una delle principali lingue straniere...» (L.153/1971, art. 9).

Sulla stessa linea della L. 153/1971, con lo scopo di voler facilitare un eventuale rientro in patria per i figli dei lavoratori migranti e favorire la scolarizzazione nelle scuole locali, si colloca la Direttiva Europea 77/486/CEE del 25 luglio 1977⁴. A tal fine gli stati membri ospitanti, in collaborazione con gli Stati membri di origine, promuovono l'insegnamento della madrelingua e della cultura del Paese d'origine.

Il più recente testo normativo in materia di disciplina della scuola italiana all'estero è il Decreto Legislativo n. 64/2017 che vede attuarsi un effettivo e sinergico coordinamento tra il MAECI e il Ministero dell'Istruzione nella gestione della rete scolastica e nella promozione della Lingua e Cultura italiana all'estero.

Per avere un quadro più esaustivo della situazione, non possiamo non tener conto dei contributi offerti dalle autorità educative belghe nell'organizzare l'insegnamento della lingua italiana. In particolare la comunità francofona (Vallonia e Regione di Bruxelles-Capitale) presenta l'italiano LS nell'offerta formativa curricolare rivolta a studenti della scuola secondaria, mentre nei centri di formazione per gli adulti l'italiano è presente sia nella comunità di lingua francese sia in quella di lingua neerlandese (Greco, 2021: 176).

4. IL BELGIO, UN PAESE ISTITUZIONALMENTE COMPLESSO

Il Belgio è uno Stato Federale composto da tre comunità linguistiche (Comunità fiamminga, di lingua neerlandese; Federazione Vallonia-Bruxelles di lingua francese; Comunità germanofona di lingua tedesca) e da tre regioni amministrative (le Fiandre, la Vallonia e la Regione di Bruxelles-Capitale) (Figura 1). Ogni regione è monolingue, a eccezione della Regione di Bruxelles-Capitale, a statuto bilingue (francese e neerlandese).

Le Comunità linguistiche hanno competenze legislative in materia linguistica, culturale, educativa e sociale e sono così suddivise:

- La Comunità fiamminga di lingua neerlandese o fiamminga è concentrata principalmente nella parte settentrionale del Paese (le Fiandre);
- la Comunità di lingua francese, nella parte meridionale (la Vallonia);
- la minoranza di lingua tedesca nei cantoni di Eupen e Saint-Vith, al confine orientale, tra la Vallonia e la Germania.

⁴ Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-it/format-PDFA1B>.

Figura 1. Cartina del Belgio con regioni, province e relative comunità linguistiche



Gli uffici scolastici, istituiti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, sono attualmente due e sono dislocati presso l'Ambasciata d'Italia a Bruxelles e presso la Circoscrizione Consolare di Charleroi. Sono costituiti da un dirigente scolastico, un assistente amministrativo e da docenti di scuola primaria e secondaria di I grado, il cui contingente è in relazione al numero di corsi attivati e al numero dei frequentanti.

I due uffici scolastici organizzano i corsi di lingua e cultura italiana nelle relative Circoscrizioni. La Circoscrizione di Bruxelles comprende: il Limburgo, Anversa, le Fiandre orientali e occidentali, la regione di Bruxelles-Capitale con le relative zone limitrofe del Brabante Vallone (a sud di Bruxelles) e del Brabante fiammingo (a nord di Bruxelles). La Circoscrizione di Charleroi comprende la vasta area della Vallonia: Liegi, Namur, Charleroi, La Louvière e Mons. Di quest'ultima Circoscrizione fa parte la sezione italiana di scuola primaria, inserita nel contesto della Scuola Internazionale, all'interno della base NATO di S.H.A.P.E., situata a Casteau, vicino Mons.

Entrambe le Circoscrizioni Consolari sono caratterizzate da una forte presenza di immigrati di origine italiana. Le famiglie di vecchia immigrazione sono rimaste nelle zone dove un tempo si trovavano le numerose miniere di carbone, sia nella Vallonia (zona francofona, a sud del Belgio) sia nella regione del Limburgo (zona fiamminga, a est del Belgio). Accanto alla categoria degli immigrati storici, si è affermato un nuovo tipo di immigrazione che trova impiego in vari settori e che si distribuisce nelle principali città belghe. Relativamente all'*export*, molte aziende italiane attive nei settori della moda, dell'arredamento e del design, oltre che nel settore automobilistico e alimentare, hanno aperto sedi locali per gestire attività di esportazione. Oggi la comunità italiana, o di origine

italiana, è quasi ovunque interamente assimilata a quella locale, spesso ben integrata, largamente inserita nel mondo operaio e presente in modo significativo nel commercio, nella piccola imprenditoria, nelle professioni liberali e nell'insegnamento.

Negli anni i giovani di terza e quarta generazione hanno generalmente seguito percorsi formativi regolari, entrando in possesso di strumenti culturali e professionali. Si sono quindi pienamente integrati. Per queste famiglie l'alfabetizzazione linguistica in italiano rappresenta un forte legame con le proprie origini e una sorta di riscatto culturale rispetto al dialetto parlato dai nonni e dai genitori.

Vi sono poi famiglie giunte o formatesi a Bruxelles o nelle Fiandre in anni più recenti. Per alcuni di loro il soggiorno lavorativo in Belgio rappresenta solo una tappa seguita da ulteriori spostamenti o da un ritorno in Italia; per altri, invece, si tratta di una scelta definitiva. Generalmente in un contesto come Bruxelles la categoria di immigrati, che lavora nelle istituzioni europee e nelle grandi imprese multinazionali, è altamente qualificata. Per la prima categoria l'istruzione dei figli è prevista presso le scuole europee, dove gli studenti seguono il loro percorso di studi, mantenendo la propria madrelingua come lingua principale. Per gli altri italofoni e per gli studenti che vorrebbero intraprendere lo studio della lingua e cultura italiana, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale organizza corsi extrascolastici presso le scuole primarie e secondarie.

Nei due successivi paragrafi consideriamo le iniziative che la Comunità fiamminga e la Federazione Vallonia-Bruxelles hanno attuato per l'insegnamento dell'italiano, inserite nell'ampio contesto di una politica di integrazione linguistica. Non è stata analizzata la situazione della Comunità germanofona per la quale non disponiamo di dati apprezzabili.

5. L'ITALIANO NELLA COMUNITÀ FIAMMINGA

Risale al 1962 l'istituzione di una scuola italiana a Eisden, nel Limburgo (bacino carbonifero delle Fiandre che ha visto una forte immigrazione italiana), fondata dal religioso don Gino Trabalzini sul modello italiano. La scuola, formatasi gradualmente, arrivò a comprendere il ciclo completo di classi di scuola elementare e di scuola media; seguiva il sistema scolastico italiano, con insegnanti italiani inviati e pagati dal Ministero degli Affari Esteri. L'unica differenza rispetto alla scuola italiana era l'insegnamento della lingua neerlandese (Vanvolsem, 2005: 878).

Dopo dieci anni dall'istituzione della scuola di Eisden, la situazione era cambiata: la prospettiva di rientrare in Italia non era più sentita come un'esigenza e la presenza di una scuola italiana era vista come un ostacolo all'integrazione completa dei ragazzi nella società locale. Così, nel 1972, la scuola di Eisden fu definitivamente chiusa e furono istituiti i corsi di italiano all'interno delle scuole fiamminghe, in orario extrascolastico.

Alla fine degli anni '70 la Comunità fiamminga promosse un programma di insegnamento biculturale, denominato *OETC* (*Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* ovvero *Insegnamento nella propria lingua e cultura*). Tale programma considerava l'italiano, il turco e l'arabo quali lingue maggiormente rappresentative degli immigrati e prevedeva un insegnamento biculturale e bilingue, nel senso che alle ore di lingua italiana (di turco e di arabo) in orario scolastico vi si accostava l'insegnamento di un certo numero di ore di matematica, di storia e di geografia in italiano (o turco o arabo). Il programma ha avuto molto successo e costituiva un arricchimento sia per i fiamminghi che per gli alunni di origine straniera. Con un simile programma di insegnamento era più facile per gli alunni inserirsi nelle realtà scolastiche dei paesi d'origine. Nell'anno scolastico 1988/1989 le scuole erano 54, diventate 33 nel 1998/1999 e 28 nel 2002/2003 (Vanvolsem, 2005: 884).

Come afferma lo stesso Vanvolsem, tale programma non funzionò per una serie di ragioni: prima di tutto l’italiano non rappresentava più per i bambini della terza generazione la lingua veicolare, poi perché non vi era più il desiderio, da parte della famiglia, di un ritorno in patria e in ultimo il programma OETC non contemplava tutte le lingue degli alunni stranieri presenti nelle classi.

In seguito il Ministero della Pubblica Istruzione della Comunità fiamminga cambiò strategia, adottando una politica di integrazione dei bambini di origine straniera, inserendoli direttamente nelle classi, al fine di dare priorità assoluta all’apprendimento del neerlandese. Attualmente lo studio della lingua e cultura italiana per gli allievi di scuola primaria è affidata essenzialmente ad attività extracurricolari, promosse dal MAECI e rivolte agli studenti che ne fanno richiesta. Per gli adulti, invece, vi sono i centri di formazione in cui la Comunità Fiamminga organizza corsi, avvalendosi, come evidenziato da Greco nei suoi studi (2021: 183), di linee guida dettagliate per l’insegnamento dell’italiano come LS.

6. L’ITALIANO NELLA FEDERAZIONE VALLONIA-BRUXELLES

In risposta alla direttiva europea 77/486/CEE del 25 luglio 1977, la Federazione Vallonia-Bruxelles, che rappresenta la comunità linguistica francofona del Belgio, ha creato, nel 1997, il programma *Langues et Cultures d’Origine* (LCO), rivolto espressamente ai figli dei migranti.

Oltre all’Italia, altri quattro Paesi hanno firmato il partenariato con la Comunità francese del Belgio e proposto i corsi LCO: la Grecia, la Turchia, il Marocco e il Portogallo. La prima *Carta di Partenariato* è stata firmata per un periodo che va dal 1997 all’anno 2000.

Nella *Carta di Partenariato*⁵ tra la Repubblica italiana e la Comunità francese del Belgio, l’accento è posto sull’importanza di «favorire l’integrazione dei bambini di origine italiana nella società belga, salvaguardando la loro identità d’origine, fattore importante per uno sviluppo armonioso della personalità» (*Carta di Partenariato ‘Programma L.C.O.’* 2009-2012, art. 2.3). Per conseguire tale obiettivo, sono nominati dalle autorità dei Paesi di origine gli insegnanti che saranno le *risorse privilegiate* per il *team* educativo, per gli studenti e per i genitori. Gli alunni coinvolti appartengono all’*enseignement fondamental*, comprendente la scuola dell’infanzia, la scuola primaria e il primo grado dell’insegnamento secondario, corrispondente ai primi due anni della scuola secondaria.

Sono proposti due tipi di corsi:

- un corso di acquisizione della lingua e della cultura italiana per gli allievi che lo desiderano;
- un corso di apertura interculturale, in cui la cultura italiana è condivisa con tutti gli allievi della classe.

Il corso di acquisizione della lingua e della cultura italiana è rivolto agli alunni i cui genitori ne fanno richiesta, per cui è accessibile a tutti i discenti, qualsiasi sia la loro origine (*Carta di Partenariato ‘Programma L.C.O.’* 2009-2012, art. 4.2).

Come si può notare i corsi di lingua *ex lege* 153/1971 subiscono una forte evoluzione nei destinatari: non più solo alunni di origine italiana, ma anche di altre origini, per cui

⁵ Charte de Partenariat entre la Communauté française de Belgique et la République italienne (2009-2012), *Programme Langue et Culture d’Origine* (L.C.O.)
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=664&do_check=1.

l'insegnamento assume metodi e strumenti tipici dell'apprendimento formale di una lingua straniera.

Il corso di apertura interculturale è, invece, rivolto a tutti gli alunni della classe ed è prevista una stretta collaborazione tra il docente italiano e l'insegnante di classe per quel che concerne la preparazione, l'organizzazione, l'animazione e la valutazione del corso stesso (*Carta di Partenariato 'Programma L.C.O.' 2009-2012*, art. 5.3). La lingua impiegata durante le attività interculturali è la lingua d'insegnamento, il francese, con qualche riferimento all'italiano, in quanto lo scopo è quello di portare a conoscenza degli alunni alcuni aspetti della cultura italiana.

Dal 2008 altri sei Paesi hanno firmato il partenariato con la Comunità francese: la Romania (settembre 2008), la Spagna (settembre 2009), la Cina (settembre 2011), la Tunisia (aprile 2016), la Russia (dicembre 2016) e la Polonia (giugno 2017).

Nel 2012 il Programma di *Lingua e Cultura d'Origine* diventa un Programma di *Apertura alle Lingue e alle Culture*⁶, i cui destinatari non sono più solo gli alunni della scuola dell'infanzia, della primaria e dei primi due anni della scuola secondaria: l'utenza viene infatti estesa a tutti gli anni della scuola secondaria.

Quest'ultimo programma, in orario curricolare, si pone l'obiettivo di rafforzare l'identità degli studenti di origine straniera e di lottare contro gli stereotipi, contro ogni forma di razzismo e di pregiudizio. Portare a loro conoscenza altre lingue e altre culture è uno dei metodi per raggiungere tali obiettivi. Grazie al programma gli alunni hanno una migliore conoscenza della loro cultura d'origine e imparano al contempo a conoscere la cultura dei loro coetanei.

Nell'anno scolastico 2021-2022, nel Belgio francofono, ben 374 istituti scolastici si sono iscritti al programma OLC, dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola secondaria, scegliendo una o più lingue dei Paesi partenariati⁷. Di questi istituti scolastici, 114 hanno scelto la lingua italiana, di cui 38 nella Circoscrizione di Bruxelles e 76 in quella di Charleroi.

Ogni anno, la *Fédération Wallonie-Bruxelles* invia alle scuole una Circolare informativa⁸, dove si enunciano i principi cardini su cui si basa il programma e le modalità di partecipazione al corso di lingua e/o al corso di apertura alle lingue e alle culture.

A partire dall'anno scolastico 2020-2021, i corsi di apertura alle lingue e alle culture, sono diventati obbligatori nella scuola dell'infanzia e nelle classi prime e seconde della scuola primaria, assumendo la denominazione di *Éveil aux langues*. Il principio alla base di quest'ultimo programma è la consapevolezza che l'approccio plurilingue e multiculturale rafforzi l'interesse per le lingue, sviluppando abilità metalinguistiche e metacomunicative che sono basilari all'apprendimento di una lingua straniera. L'*Éveil aux langues* si pone nell'ottica di un'apertura alle diversità linguistiche, le cui attività consistono nello scoprire, esplorare e mettere a confronto diverse lingue in maniera ludica. Si tratta di lingue che non sono insegnate a scuola, ma potrebbero essere lingue materne di alcuni alunni (Candelier, 2012: 7). Far vivere ai bambini dei *bains de langues*, mettendoli in contatto con materiale sonoro e visivo di diverse lingue, offrirebbe l'occasione di considerare la scuola

⁶ Carta di Partenariato tra il MAECI e la Comunità francese del Belgio (2017-2022), *Programma di Apertura alle Lingue e Culture (O.L.C.)*:

https://ambbruxelles.esteri.it/ambasciata_bruxelles/resource/doc/2019/12/charте_2017-2022.pdf.

⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Programme OLC, *Liste des établissements scolaires inscrits*, année scolaire 2021-2022.

⁸ Circulaire 8540 (émise le 04/04/2022), *Eveil aux langues, langues étrangères et interculturalité pour l'ensemble des élèves - PROGRAMME OLC- Ouverture aux Langues et aux Cultures - Année scolaire 2022-2023*- En partenariat avec la Chine, la Corée, l'Espagne, l'Italia, la Grèce, le Maroc, le Portugal, la Roumanie, la Tunisia et la Turquie: http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=8795.

come un luogo di socializzazione plurilingue e di integrazione, evitando fenomeni di stigmatizzazione.

7. LA RICERCA SUL CAMPO: RACCOLTA DATI E CORPUS

Questo è il contesto in cui si inserisce la nostra indagine sociolinguistica, volta a indagare, attraverso dati quantitativi, il profilo degli apprendenti che frequentano i corsi extracurricolari di lingua e cultura italiana, tenuti da insegnanti MAECI nella Circoscrizione Consolare di Bruxelles. Capire se gli iscritti ai corsi sono italofoni o non italofoni e descrivere le loro abitudini linguistiche, indagando anche sulle motivazioni e sulle aspettative che spingono questi utenti della scuola primaria e secondaria a intraprendere lo studio dell’italiano.

L’indagine è stata svolta con l’ausilio di un questionario, redatto in francese, in neerlandese e in italiano, autorizzato dai genitori degli studenti e somministrato nell’anno scolastico 2020-2021, quando le scuole in Belgio sono state riaperte, con alcune restrizioni dopo la pandemia.

Il campione di intervistati è costituito da 449 studenti della scuola primaria e secondaria frequentanti i corsi extrascolastici d’italiano, organizzati dall’ufficio scolastico dell’Ambasciata d’Italia nella Circoscrizione Consolare di Bruxelles.

Sono stati predisposti due tipologie di questionari: uno più semplificato per gli alunni dei primi due anni della scuola primaria e l’altro più completo per gli alunni della terza, quarta, quinta e sesta della primaria e per gli studenti della secondaria.

Il questionario completo si compone di sei domande a risposta chiusa e due a risposta aperta, suddiviso in tre sezioni:

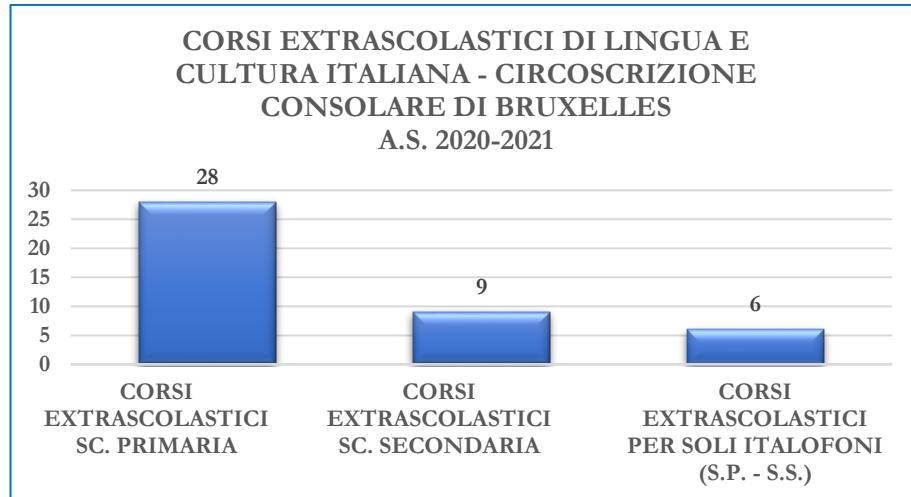
1. La prima riguarda i dati socio-biografici, quali il sesso, l’età e la classe frequentata;
2. La seconda concerne i dati riguardanti le conoscenze linguistiche. Si chiede di specificare le lingue normalmente usate e se si conosce l’italiano. In quest’ultimo caso si invita ad indicare con chi viene parlato;
3. La terza mira a raccogliere i dati che riguardano le motivazioni che spingono gli studenti a intraprendere lo studio dell’italiano e le loro aspettative.

Il questionario semplificato, invece, è costituito da quattro domande a risposta chiusa e due a risposta aperta, comprendendo solo le prime due sezioni. Si è ritenuto di non somministrare la terza sezione riguardante le motivazioni e le aspettative ai bambini più piccoli al fine di rendere la compilazione del questionario più agevole.

7.1. *Il questionario: risultati dell’analisi*

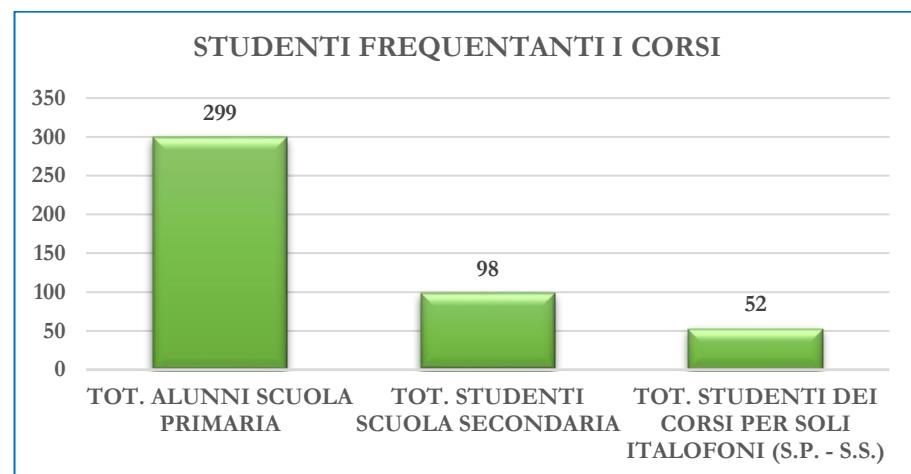
Nell’A.S. 2020-2021, i corsi extrascolastici di lingua e cultura italiana erogati dall’ufficio scolastico dell’Ambasciata d’Italia a Bruxelles sono: 28 di scuola primaria, 9 di scuola secondaria e 6 per soli italofoni di scuola primaria e secondaria (Grafico 1). A causa dell’emergenza COVID-19, i corsi hanno subito una leggera diminuzione e quelli per soli italofoni, i cui studenti provengono da varie scuole della circoscrizione, si sono effettuati con modalità DAD (Didattica A Distanza).

Grafico 1. *Tipologia di corsi extrascolastici di lingua e cultura italiana*



Il numero degli iscritti (Grafico 2) è maggiore nella scuola primaria, pertanto il contingente è costituito da dieci insegnanti. Di diversa portata è la scuola secondaria per la quale, presentando un numero inferiore di studenti, il Ministero prevede la presenza di un solo insegnante.

Grafico 2. *Numero dei frequentanti*



7.1.1. *Il profilo degli apprendenti: caratteristiche socio-biografiche*

Se consideriamo l'età dei nostri intervistati notiamo, come si evince dal Grafico 3, che dei 299 discenti della scuola primaria, il numero dei frequentanti è maggiore nelle prime due classi, mentre nell'ultima si registra solo il 5% di studenti.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, la distribuzione degli studenti per fascia d'età risulta essere più omogenea. Per una corretta interpretazione dei dati bisogna però precisare che l'insegnante MAECI di scuola secondaria completa il suo orario cattedra con gli studenti della sesta primaria, equivalente nel sistema scolastico italiano alla prima classe della scuola secondaria di primo grado.

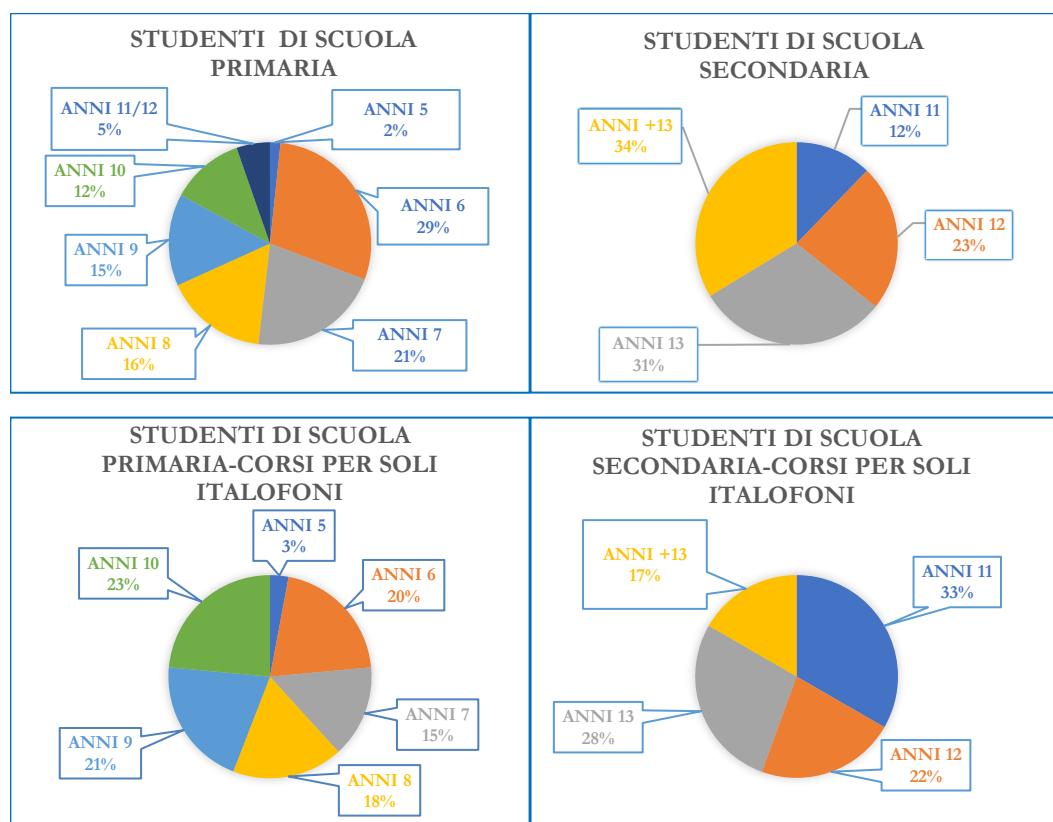
I corsi extrascolastici per soli italofoni sono tenuti presso tre scuole della città di Bruxelles e accolgono studenti provenienti da varie scuole della città.

Dei 52 studenti, 34 sono di scuola primaria e 18 di scuola secondaria.

A livello di scuola primaria, con 34 frequentanti, si sono formati quattro corsi molto eterogenei, in quanto nello stesso gruppo classe sono presenti bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni.

Stesso discorso per la scuola secondaria dove i 18 studenti sono suddivisi in due corsi la cui età è compresa tra gli 11 e i + 13 anni.

Grafico 3. Suddivisione dei frequentanti in base all'età



7.1.2. Conoscenze linguistiche

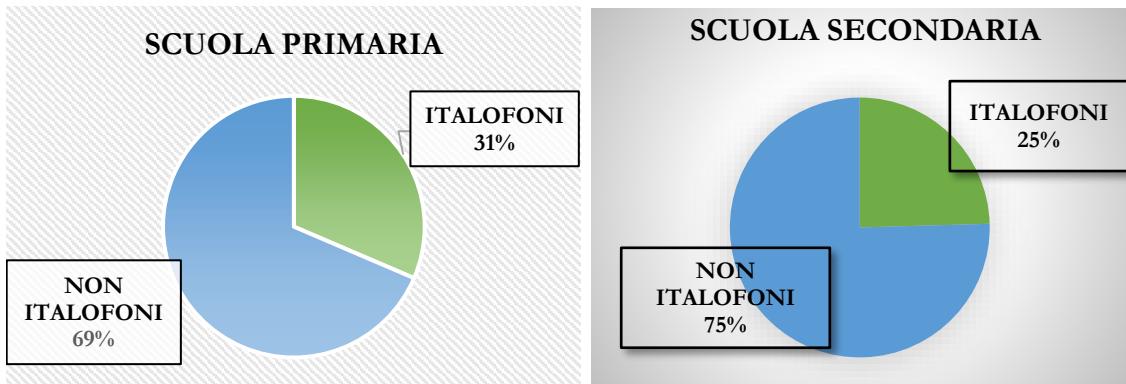
Nella sezione del questionario relativa alle conoscenze linguistiche, sono state poste le seguenti domande:

1. Conosci già l'italiano?
2. Se sì, con chi parli italiano?
3. Se no, che lingua parli?

Lo scopo è quello di indagare sul patrimonio linguistico degli intervistati, focalizzando l'attenzione sulla conoscenza dell'italiano.

Gli utenti sono stati così distinti in “italofoni”, coloro che hanno dichiarato di avere qualche conoscenza dell’italiano, e “non italofoni”, apprendenti che si avvicinano allo studio dell’italiano come LS.

Grafico 4. *Italofoni e non italofoni nella scuola primaria e secondaria*



Osservando il Grafico 4 emerge che la percentuale di studenti che frequenta i corsi di lingua e cultura italiana, sia a livello di scuola primaria che secondaria, è in maggioranza “non italofona”.

La seconda domanda «Se sì, con chi parli italiano?» aveva lo scopo di comprendere i comportamenti linguistici dei partecipanti italofoni all'interno del nucleo familiare. Sono state date tre opzioni di scelta: “uno dei genitori”, “fratelli”, “nonni” (Grafico 5).

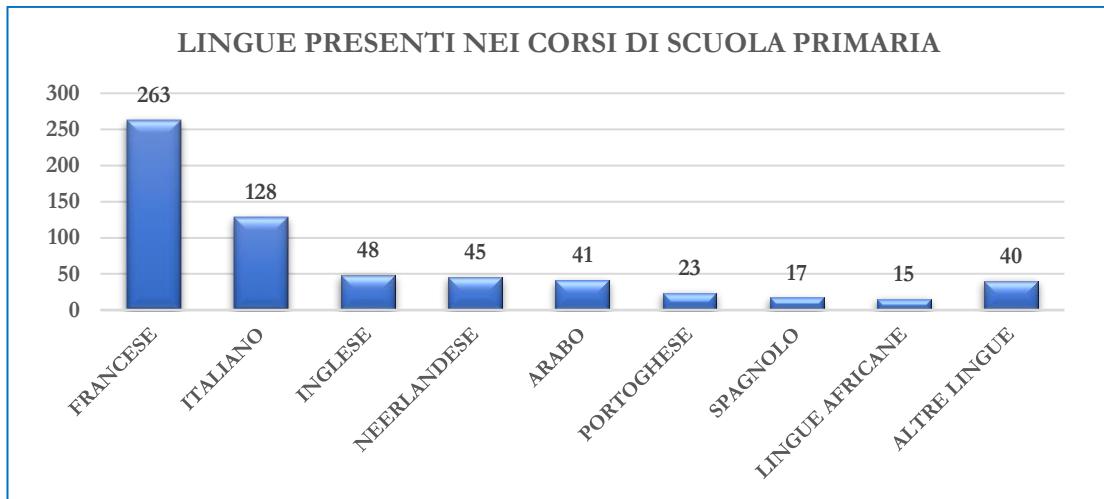
Grafico 5. *Comportamenti linguistici degli studenti italofoni*



Maggiore è la percentuale degli intervistati che dichiara di parlare italiano con almeno uno dei due genitori, seguiti dai nonni. Per quanto riguarda la lingua scelta per comunicare con altri componenti della famiglia, quali per esempio i fratelli, i dati cambiano leggermente e si nota una preferenza per la lingua locale (francese o neerlandese), in aderenza al fatto che gli intervistati e i propri fratelli sono scolarizzati in Belgio e quindi maggiormente immersi nella cultura locale. Nei corsi per soli italofoni, il 100% degli studenti conosce l'italiano e lo parla correntemente in famiglia. Questi, in genere, provengono da famiglie che soggiornano in Belgio per un periodo di tempo prestabilito, destinati per la maggior parte a spostarsi ulteriormente o a rientrare in patria, secondo le esigenze di lavoro dei genitori.

L'ultima domanda della sezione «Se no, che lingua parli?» riguarda l'appartenenza linguistica di chi si iscrive ai corsi di lingua e cultura italiana (Grafico 6). Questo ci ha permesso di avere una panoramica delle lingue più rappresentate.

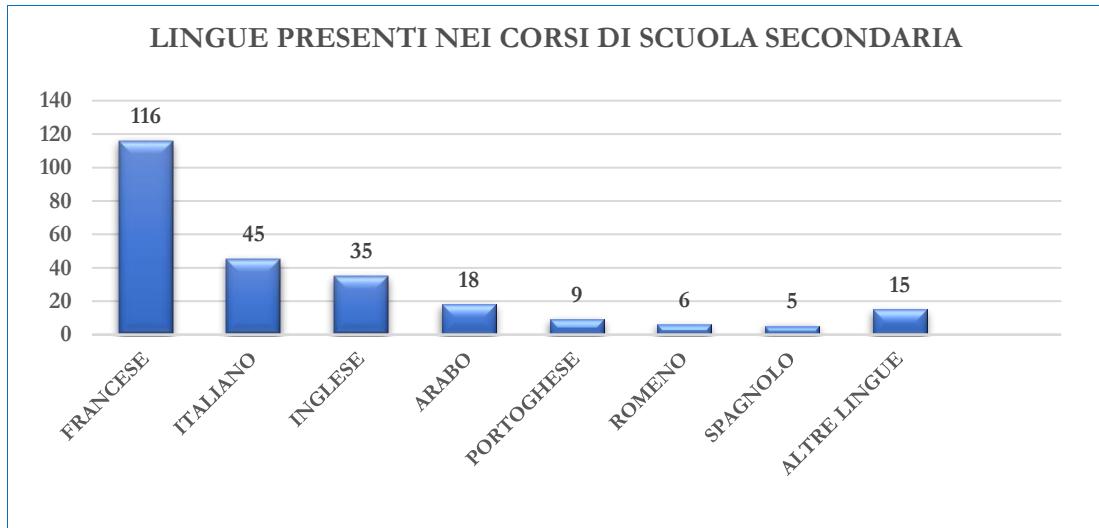
Grafico 6. Lingue più rappresentative nei corsi di scuola primaria



Accanto alla lingua della scolarità, gli studenti hanno indicato la lingua o le lingue che abitualmente usano nel contesto familiare. Nel vasto panorama linguistico, le cinque lingue più rappresentate sono: il francese, l'italiano, l'inglese, il neerlandese e l'arabo.

A livello di scuola secondaria, poiché i corsi si svolgono essenzialmente in area francofona, la lingua di scolarizzazione è prevalentemente il francese. Le cinque lingue più rappresentative sono: il francese, l'italiano, l'inglese, l'arabo e il portoghese (Grafico 7).

Grafico 7. Lingue più rappresentative nei corsi di scuola secondaria



7.1.3. Motivazioni e aspettative

La terza sezione indaga gli aspetti motivazionali e le aspettative. Tale sezione non è presente nei questionari rivolti agli alunni dei primi due anni della scuola primaria, per cui gli studenti che l'hanno completata sono 281.

Grafico 8. Aspetti motivazionali



Riguardo alla motivazione (Grafico 8) che spinge gli apprendenti a scegliere di frequentare i corsi di lingua e cultura italiana, vi è il desiderio da parte di una nutrita schiera di studenti di fare nuove attività. Si tratta di una motivazione basata sul piacere di imparare, nel soddisfacimento della curiosità e anche per venire incontro ad un bisogno (Balboni, 2008: 95). La dimensione del piacere è avvalorata dalle risposte date dai bambini e dagli adolescenti e che sono state raggruppate nella voce “Altro”.

Nella voce “Altro” sono state specificate le seguenti motivazioni:

- imparare una nuova lingua;
- piacere che deriva dallo studio dell’italiano;
- parlare con i nonni, con i parenti in genere, in Italia;
- viaggiare in Italia;
- approfondire lo studio dell’italiano (per gli italofoni);
- imparare a leggere e scrivere in italiano (alcuni apprendenti hanno una conoscenza solo orale della lingua);
- piacere che scaturisce nell’aver quella maestra.

Il 16%, inoltre, dichiara che è stata una decisione dei genitori, mentre il 13% ha scelto di seguire i corsi, in quanto attratti dalla partecipazione di altri compagni di scuola.

L’ultima domanda posta riguarda le aspettative dei frequentanti (Grafico 9).

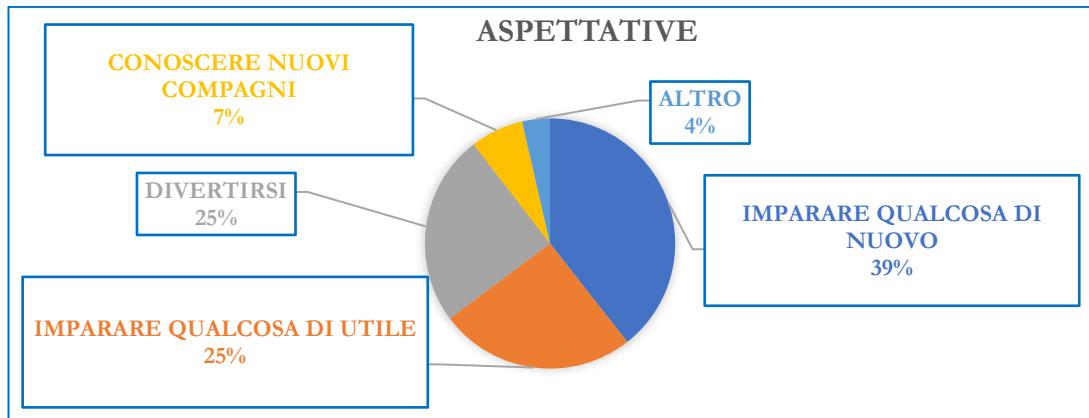
La maggior parte degli intervistati ha risposto che apprezzerebbe imparare qualcosa di nuovo. La novità è quindi qualcosa che l’utenza della fascia d’età presa in considerazione auspica, nel senso di attività più motivanti e coinvolgenti, capaci di catturare il loro interesse.

Segue, nelle risposte, la dimensione dell’utilità e del piacere. Il piacere è costantemente presente, in quanto l’italiano deve risultare un’esperienza divertente in cui l’aspetto ludico riveste un ruolo importante.

La dimensione dell’utilità è sottolineata anche da quanto raggruppato nella voce “Altro”: saper comunicare con i parenti in Italia, parlare l’italiano, migliorare la lingua scritta ecc.

Bassa è, invece, la percentuale di chi sceglie di frequentare i corsi per conoscere nuovi compagni.

Grafico 9. *Aspettative*



8. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'indagine effettuata non ha la pretesa di essere esaustiva, in quanto nella circoscrizione oggetto di studio sono presenti altri corsi di lingua italiana. Comunque i dati in nostro possesso ci permettono di trarre spunti di riflessione interessanti.

Il profilo degli apprendenti mostra una marcata varietà: vi sono gli italofoni di terza e quarta generazione che, nel tentativo di mantenimento dell'italiano nel loro repertorio linguistico, cercano di recuperare le proprie radici; vi sono gli italofoni di recente immigrazione che, nei corsi, vorrebbero migliorare le loro competenze linguistiche e culturali; infine vi sono i non italofoni, in maggioranza, che si avvicinano allo studio dell'italiano, attratti dalla cultura, dalle bellezze e dall'immagine del *Made in Italy* ancora forte in alcuni settori.

Bisogna riconoscere che i corsi organizzati dal MAECI sono accolti con grande favore e in effetti gli utenti sono numerosi, grazie anche all'opera capillare dei docenti ministeriali che, sebbene siano in numero esiguo, coprono un territorio vasto, spostandosi giornalmente e nell'arco della stessa giornata di scuola in scuola, intraprendendo una proficua ed efficace azione di promozione linguistica e culturale. L'entusiasmo con il quale gli studenti affrontano questi corsi è sorprendente: la voglia di stare insieme dei ragazzi, il fascino dell'italiano e la professionalità dei nostri insegnanti creano un mix magico.

Come già detto, è evidente che l'italiano è percepito come una lingua che riveste una certa importanza e ha un forte potere di attrazione, dovuti soprattutto agli innumerevoli aspetti culturali che caratterizzano il nostro Paese. In tale prospettiva l'insegnamento/apprendimento della nostra lingua si è evoluto e non è più solo legato all'immigrazione, ma rappresenta una sorta di afflato culturale che rafforza ulteriormente il *Made in Italy* in tutte le sue manifestazioni, dall'enogastronomia al design, dalla moda al cinema, dall'arte alla musica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Badan L., Lamote E. (2019), “Italiani nelle Fiandre orientali: una prima esplorazione sociolinguistica”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 93-105:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12764>.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l’italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barni M. (2011), “Belgio”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 225-243.
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Blondin C., Mattar C. (2004), *Cinq équipes éducatives s’engagent dans l’éveil aux langues. Un projet pilote dans l’enseignement fondamental en fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final*, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège.
- Bruzzone S., Licari F. (2017), “Gli emigrati italiani: destinazioni, flussi e caratteristiche demografiche”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 25-42.
- Candelier M. (coordinateur) (2012), *Le CARAP – un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l’Europe, Graz. Trad. it. di Curci A. M., Lugarini E, *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse in Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Canovi A. (2011), “L’immagine degli Italiani in Belgio. Appunti geostorici”, in *Diacronie. Studi di storia contemporanea*, 5, 1:
http://www.studistorici.com/2011/01/29/canovi_numero_5/.
- Carta di Partenariato tra il MAECI e la Comunità Francese del Belgio (2017-2022), *Programma di Apertura alle Lingue e Culture (O.L.C.)*:
https://ambbruxelles.esteri.it/ambasciata_bruxelles/resource/doc/2019/12/char_te_2017-2022.pdf.
- Castellani D. (2018), *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Castellani M. C. (2011), “I corsi di lingue e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 175-192.
- Charte de Partenariat entre la Communauté Française de Belgique et la République Italienne (2009-2012), *Programme Langue et Culture d’Origine (L.C.O.)*:
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=664&do_check=1.
- Consiglio d’Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cumoli F. (2009), “Dai campi al sottosuolo. Reclutamento e strategie di adattamento al lavoro dei minatori italiani in Belgio”, in *Storicamente* (Laboratorio di storia), 5, Università di Bologna, pp. 1-24: <https://storicamente.org/emigrazione-italiana-in-belgio>.
- De Mauro T. (1991 [1963]), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.

- Di Salvo M. (2013), "Migrazioni, famiglie, generazioni: la trasmissione della lingua in alcune comunità italiane d'Inghilterra", in *Annac* (Rivista della società italiana di antropologia culturale), II, 2, pp. 88-103.
- Di Salvo M. (2017), "Expat, espatriati, migranti: conflitti semanticci e identitari", in *Studi Emigrazione/ Migration Studies*, LIV, 207, pp. 451-465.
- Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-it/format-PDFA1B>.
- Farnesina, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2000 – 2021), *Annuario Statistico*: https://www.esteri.it/it/sala_stampa/pubblicazioni-e-book/archivio_annuario/.
- Fédération Wallonie-Bruxelles/Ministère Administration Générale de l'Enseignement (2020), *Eveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*: http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15914&do_check=KSXKS_POOLW.
- Ferrini C. (2018), "Le lingue e i profili sociolinguistici dei neoemigrati italiani nel mondo: tra *cervelli, braccia* e ipotesi di "innesti", in *Italian Canadiana*, XXXII, pp. 31-54.
- Gatti E. (2009), "Defining the Expat: the case of high-skilled migrants in Brussels", in *Brussels Studies*, 28, pp. 1-15.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), "L'inchiesta italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 148-155: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>.
- Greco A. (2021), "L'insegnamento dell'italiano in Belgio. Quadro normativo e pratiche individuali in contesto francofono e neerlandofono", in *LIdO*, 16, Bulzoni, Roma, pp. 175-190.
- Hambye Ph., Lucchini S. (2005), "Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique", in *Noves SL. Revista de Sociolinguistica*, printemps-été: http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm.
- Legge 3 marzo 1971, n. 153, *Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro coniugi*: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-03;153~>.
- Licata D. (2021), "La mobilità italiana ai tempi del Covid-19", in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 15-29.
- MAECI (2021), *L'italiano di domani. Stati Generali della Lingua e della Creatività italiane nel mondo*, (Roma-Farnesina, 29 novembre 2021), Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma: <https://italiana.esteri.it/italiana/tag/stati-generalisti-della-lingua-2021/>.
- Marzo S. (2006), *Parlano diverso... L'italiano parlato in Limburgo: uno studio variazionale e 'corpus based'*, Katholieke Universiteit, Leuven.
- Matrisciano S., Di Salvo M. (2021), "Tre ondate migratorie tra italiano e inglese: usi e funzioni dell'alternanza di codice", in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AitLA, 13, Officinaventuno, Milano, pp. 141- 154: http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA13/009Matrisciano_Di_Salvo.pdf.
- Mazzola A., Mescoli E., Martiniello M. (2018), "I profili della neo-mobilità giovanile italiana in Belgio", in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 260-270.

- Morelli A. (1988), “L’appel à la main d’œuvre italienne pour les charbonnages et sa prise en charge à son arrivée en Belgique dans l’immédiat après-guerre”, in *Revue Belge d’Histoire Contemporaine*, XIX, 1-2, pp. 83-130.
- MYRIA, Centre fédéral Migration (2016), *70 ans d’immigration italienne... et plus!*: <https://www.myria.be/fr/publications/myriatics-5-70-ans-dimmigration-italienne>.
- Perrin N., Poulain M. (2005), “Les caractéristiques socio-démographiques de la population d’origine italiennes de Bruxelles”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, pp. 894-918.
- Pittau F. (2022), “L’emigrazione italiana in Belgio: da minatori emarginati a cittadini e funzionari europei”, in *Dialoghi Mediterranei*, 54 (s.p.): <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/lemigrazione-italiana-in-belgio-da-minatori-emarginati-a-cittadini-e-funzionari-europei/>.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, il Mulino, Bologna.
- Regio Decreto 12 febbraio 1940, n. 740, *Testo unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero*.
- Sanfilippo M. (2017), “La nuova emigrazione italiana (2000-2017): il quadro storico e storiografico”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, LIV, 207, pp. 359-378.
- Segheto A. (1987), “Italiani in Belgio”, in *Dossier Europa Emigrazione*, XII, 2, pp. 10-16.
- Segheto A. (1993), “La comunità italiana in Belgio”, in *Dossier Europa Emigrazione*, XVIII, 3, pp. 9-14.
- Tolomelli M., Vecchietti E. (2017), “Dallo ‘charbonnage’ alla ‘carbonnade’. Italiani in Belgio tra esclusione e integrazione”, in *Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi*, 1, pp. 269-278: <https://rivista.clionet.it/vol1/tolomelli-vecchietti-dal-charbonnage-all-carbonnade-italiani-in-belgio-tra-esclusione-e-integrazione/>.
- Turchetta B. (2018), “Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana”, in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico globale: il caso dell’Ontario*, Studi di Linguistica Educativa, Pacini Editore, Pisa, pp. 73-104.
- Vanvolsem S. (2005), “Lingua ed educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, 160, pp. 867-893.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2015), “La condizione linguistica dei neomigranti italiani nel mondo: problemi e prospettive”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2015*, Tau editrice, Todi, pp. 204-209.
- Zanfrini L. (2018), “Bambine, bambini e adolescenti nei processi migratori”, in *Studi Emigrazione*, LV, 209, pp. 3-7.

L'IDENTITÀ SOCIO-CULTURALE DELLE COMUNITÀ DI ITALIANI NELL'EUROPA CENTRO-ORIENTALE. UN'INTRODUZIONE

Antonio Ricci¹

1. INTRODUZIONE

L'emigrazione è stata uno dei fenomeni sociali più significativi della storia del nostro paese. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, infatti, milioni di italiani hanno lasciato il proprio paese d'origine per cercare fortuna in altre parti del mondo. Le cause di questo fenomeno sono molteplici e complesse: queste vanno dalla povertà e dalle difficili condizioni socio-economiche alle guerre e alle persecuzioni politiche. In particolare, una parte importante dell'emigrazione italiana è stata alimentata dal contraddittorio sviluppo dell'industrializzazione, come conseguenza della riluttante transizione dal feudalesimo all'economia industrializzata che ha portato i lavoratori agrari appartenenti alle fasce più povere e meno istruite a cercare sbocco nell'industria americana nascente². Non è un caso che tra le prime destinazioni dei migranti italiani vi siano stati gli Stati Uniti, dove questi si sono stabiliti in grandi comunità, spesso concentrati in quartieri ghetto. In seguito, l'emigrazione si è estesa anche ad altri paesi europei, come la Francia, la Germania e la Svizzera, al resto dell'America e all'Australia, nonché alle ex colonie italiane in Africa e in Asia.

L'emigrazione ha avuto un impatto profondo sulla società italiana, modificandone in modo significativo la composizione demografica e culturale. Molti emigrati sono tornati in Italia dopo anni di lavoro all'estero, portando con sé nuove idee e conoscenze, e hanno contribuito alla modernizzazione e allo sviluppo del paese.

Oggi, l'emigrazione italiana continua ad essere un fenomeno di grande attualità, sebbene in forme diverse rispetto al passato. Ancora molte persone lasciano l'Italia alla ricerca di nuove opportunità lavorative così come per motivi personali, spesso stabilendosi in paesi europei o in altre parti del mondo e dando vita a quella che viene ormai chiamata la "nuova emigrazione italiana". L'emigrazione è quindi ancora oggi una parte importante della nostra identità nazionale e della nostra cultura.

Non sono disponibili dati precisi, ma nel tempo un certo numero di italiani è emigrato per stabilirsi in Europa centrale e orientale, dove ha trovato un lavoro e un nuovo inizio. Ma cosa si intende oggi per Europa centro-orientale? L'Europa centro-orientale³ è

¹ Centro Studi e Ricerche IDOS.

² Per approfondire si rimanda all'ormai classico "Storia dell'emigrazione italiana", curato da Bevilacqua, De Clementi e Franzina (2001).

³ In merito, a titolo di esempio e non esaustivo, Marcello Verga (2004) ha esplorato la storia dell'Europa dal XVIII al XXI secolo, prestando particolare attenzione all'Europa centro-orientale. Il volume inizia con una panoramica delle principali tendenze politiche, sociali ed economiche che hanno influenzato l'Europa nel XVIII secolo, come la Rivoluzione industriale, l'Illuminismo e la Rivoluzione francese. In seguito, il libro esamina le principali sfide che l'Europa ha affrontato nel XIX e XX secolo, tra cui le guerre mondiali, la guerra fredda e la caduta del comunismo, approfondendo gli eventi chiave che hanno portato alla

innanzitutto una regione geografica che si estende dall'Europa centrale fino all'Europa orientale. Sebbene la definizione precisa e la delimitazione di questa regione possano variare in base al contesto e alle diverse interpretazioni, in generale si intende per Europa centro-orientale quell'area regionale che è composta dai paesi situati tra l'Europa occidentale e la Russia e che comprende Stati come la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovacchia, l'Ungheria, la Slovenia, la Romania, la Bulgaria e i Paesi baltici (Lituania, Lettonia ed Estonia). Questa interpretazione si basa principalmente sulla posizione geografica e sulla storia condivisa di questa regione, che è stata tradizionalmente influenzata sia dalla cultura occidentale che da quella orientale. Tuttavia, esistono anche altre interpretazioni dell'Europa centro-orientale, che possono includere o escludere determinati paesi a seconda del contesto. Per esempio, alcuni studiosi includono anche i Paesi non comunitari dei Balcani occidentali e della ex-Jugoslavia (la Serbia, la Bosnia-Erzegovina, il Montenegro e l'Albania) così come quelli comunitari (la Croazia e la Slovenia), mentre altri preferiscono considerare questi paesi come parte dell'Europa meridionale. Inoltre, alcune definizioni dell'Europa centro-orientale sono basate più sulle condizioni socio-economiche e politiche della regione, piuttosto che sulla posizione geografica. Per esempio, alcuni autori considerano l'Europa centro-orientale come una regione post-comunista, i cui paesi hanno attraversato una transizione difficile dalla pianificazione centrale all'economia di mercato (includendo così anche Moldova, Ucraina, Bielorussia e, talvolta, persino la Russia). In generale, la definizione di Europa centro-orientale può variare a seconda del contesto e dell'obiettivo specifico dell'analisi. Per quanto sia importante considerare i diversi fattori e le diverse interpretazioni per avere una visione più completa della regione, in questa sede si seguirà l'approccio geografico.

Nel presente saggio si prenderà in esame proprio questo segmento specifico dell'emigrazione italiana, cioè quello che si è indirizzato verso l'altro emisfero del continente, cioè l'Europa centro-orientale, nella profonda convinzione che, per quanto non si tratt di un fenomeno che abbia riguardato grandi numeri, eppure lo studio dell'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale sia importante per i molteplici aspetti che è riuscito a influenzare.

Innanzitutto, da un punto di vista storico e culturale, l'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale ha fondamenta storiche antiche e profonde, anche se in molti casi radicatesi soprattutto a partire dal XIX secolo. Lo studio di questo fenomeno permette perciò di comprendere meglio la storia e la cultura italiana e in parallelo la sua influenza in altri paesi.

Dal punto di vista della politica estera, l'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale ha contribuito alla creazione inedita di legami e relazioni internazionali tra l'Italia e i paesi di destinazione. Lo studio di questi rapporti può aiutare a comprendere le

formazione degli Stati dell'Europa centrale e orientale, come la dissoluzione dell'Impero austro-ungarico e la caduta del muro di Berlino. Verga analizza anche le trasformazioni sociali ed economiche che hanno avuto luogo nella regione, come l'industrializzazione, la collettivizzazione agricola e le riforme economiche del periodo post-comunista. Il libro si concentra inoltre sulle tensioni etniche e nazionali che hanno caratterizzato la regione, con particolare attenzione al conflitto in Bosnia-Erzegovina. Per quanto riguarda l'analisi di tematiche specifiche, come l'identità nazionale, le relazioni tra le varie comunità etniche, le sfide del periodo post-comunista e la questione dei confini si rimanda al lavoro di Pasquale Fornaro (2008), che nell'“Altra Europa” esplora l'impatto che i processi storici e politici hanno avuto sulle persone comuni, con un'attenzione particolare alle vite delle donne e dei lavoratori. Fornaro fornisce anche un'analisi delle influenze culturali e intellettuali che hanno contribuito a plasmare la storia dell'Europa centrale ed orientale, come il Romanticismo, l'Illuminismo e il Marxismo. Un altro tema importante affrontato nel libro è la relazione con l'Unione Europea, esaminando il processo di allargamento dell'UE e il ruolo dell'Europa centro-orientale nelle politiche europee.

dinamiche di interazione tra i diversi paesi europei e contribuire a sviluppare ulteriormente le relazioni internazionali.

Non va poi trascurato il punto di vista economico, poiché l'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale ha avuto un impatto significativo sull'economia italiana e dei paesi di destinazione. Lo studio di questo fenomeno può quindi aiutare a comprendere l'evoluzione dell'economia italiana e dei paesi di destinazione, contribuendo anche a sviluppare politiche economiche e sociali utili per affrontare le sfide odiere dell'immigrazione.

Last but not least, questo studio è importante per il valore esemplare assunto dall'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale all'interno della storia migratoria del nostro paese e dei paesi di destinazione. L'analisi di questo fenomeno può fornire informazioni importanti sulle cause e le conseguenze delle migrazioni e sulle sfide e le opportunità che esse rappresentano per i paesi di origine e di destinazione.

2. CENNI STORICI

Fin dal medioevo⁴ e dall'età moderna⁵, diverse comunità significative di "italiani" si sono formate in vari paesi dell'Europa centrale e orientale. Queste comunità hanno radici profonde che risalgono ai tempi in cui l'Italia era divisa in numerose città-stato e principati indipendenti, ciascuno con la propria cultura, lingua e tradizioni.

Come evidenziato da Rita Mazzei (1999), attraverso una retrospettiva sulla storia economica e sociale dell'Europa centro-orientale durante il periodo medievale e moderno, la circolazione di persone e merci ha contribuito alla formazione di importanti legami culturali ed economici tra le diverse comunità della regione. Nel caso degli italiani sono state soprattutto famiglie di mercanti dell'Italia centro-settentrionale che si sono

⁴ Particolarmente ricca la messe di studi in merito al periodo medievale. Per quanto riguarda le migrazioni si rimanda in particolare ai lavori di Rinaldo Comba (1984) e Rinaldo Comba e Irma Naso (1994). Da un punto di vista interpretativo, tuttavia, è ancora fondamentale la tesi di G. Volpe (1925), espressa all'interno del suo libro *Momenti di storia d'Italia*, ove sostiene che gli italiani all'estero abbiano svolto un ruolo importante nello sviluppo dell'identità nazionale italiana, mantenendo un forte senso di appartenenza alla loro patria d'origine. Nello specifico Volpe si concentra sugli italiani che vivevano fuori dall'Italia alla fine del medioevo, esplorando le loro esperienze e le loro relazioni con la patria d'origine. Nel noto saggio, Volpe esamina i motivi per cui molti italiani si siano trasferiti all'estero, come il desiderio di guadagnare fortuna, la ricerca di avventura o il perseguitamento di obiettivi politici e religiosi. Esamina anche come questi italiani abbiano mantenuto legami con la loro terra d'origine attraverso il commercio, la cultura e la politica, analizzando come le questioni politiche, culturali e religiose abbiano influenzato queste relazioni.

⁵ Jan Lucassen (1987) esplora il fenomeno della migrazione economica in Europa in età moderna, concentrando in particolare sui migranti provenienti dall'Europa meridionale (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia) e dall'Europa centrale e orientale (Germania, Polonia, Russia) che si sono mossi verso le regioni occidentali e settentrionali dell'Europa, come la Francia, i Paesi Bassi, il Regno Unito e la Germania. L'autore dimostra come la migrazione economica sia stata una componente fondamentale dello sviluppo economico dell'Europa moderna, poiché ha consentito di soddisfare la domanda di manodopera in espansione in settori come l'agricoltura, l'industria tessile, l'edilizia e il trasporto. Il lavoro di Lucassen mostra anche come la migrazione economica sia stata un fenomeno complesso e variegato, influenzato da diversi fattori, tra cui la domanda di lavoro, le condizioni economiche e politiche nei paesi di origine e di destinazione, e le reti sociali e culturali che favorivano la migrazione. Tra le conclusioni di Lucassen c'è la constatazione che, nonostante il fatto che i migranti fossero spesso sfruttati e soggetti a condizioni di lavoro precarie e poco retribuite, la loro presenza ha anche portato a una maggiore diversità culturale e alla diffusione di nuove tecniche e conoscenze, contribuendo alla creazione di nuove comunità multietniche e multilingue, così come – nei casi peggiori – alla nascita di conflitti e tensioni sociali tra i migranti e le popolazioni locali.

ramificate nelle principali piazze europee, creando una rete di relazioni commerciali e politiche che ha contribuito alla crescita economica e culturale di entrambe le regioni⁶.

Durante il basso medioevo e l'età moderna i mercanti dell'Italia centro-settentrionale svolsero un ruolo fondamentale nell'espansione della presenza italiana in Europa centro-orientale. In particolare, città italiane come Venezia, Genova e Firenze si impegnarono attivamente nel commercio transalpino e transadriatico, sviluppando una rete di relazioni commerciali e politiche che consentì loro di espandere la propria influenza nella regione. I mercanti italiani si specializzarono nel commercio di prodotti di lusso come spezie, sete, tessuti pregiati e metalli preziosi, che erano molto richiesti nei mercati dell'Europa centro-orientale. Inoltre, essi furono tra i primi a sviluppare un sistema bancario moderno, fondamentale per facilitare il commercio a lunga distanza e per assicurare il trasferimento di grandi quantità di denaro. Le città italiane inoltre svilupparono importanti relazioni politiche con le città dell'Europa centro-orientale, basate sulla collaborazione economica e sul sostegno reciproco. Nel corso del XV secolo, Venezia in particolare acquisì un grande potere politico ed economico in Dalmazia, Istria e nell'Adriatico orientale, dominando il commercio della regione. Inoltre, la presenza italiana in Europa centro-orientale contribuì alla diffusione della cultura e dell'arte italiana nella regione, attraverso la costruzione di edifici pubblici e privati, la promozione di artisti e architetti italiani e la creazione di istituzioni culturali.

La presenza italiana non riguardava solo il settore commerciale, ma anche il livello della politica di alto profilo, all'interno delle corti formate da letterati, intellettuali e altri personaggi che lavoravano per lo Stato. Queste figure avevano spesso competenze acquisite in patria che facevano valere all'estero, come ad esempio i vari segretari italiani della corona in Polonia. Ma il flusso più consistente di italiani fu quello degli artisti e degli artigiani legati all'edilizia. L'arco alpino, in particolare l'area comasca e ticinese, fu per alcuni secoli il cuore di una diaspora di architetti accompagnati da una manodopera specializzata, soprattutto muratori e stuccatori, che si spostavano sia verso le città italiane, in particolare le capitali come Roma, Torino e Venezia, sia all'estero, specie verso l'Europa centro-orientale. Un settore particolare in cui gli italiani si distinsero fu quello dell'architettura militare, in cui detennero il primato, almeno fino all'inizio del Seicento.

Solo per fare un esempio, una figura fondamentale per la diffusione della cultura italiana in Polonia fu la regina Bona Sforza (1494-1557), che portò artisti e intellettuali italiani nel paese e promosse la cultura italiana attraverso la cucina, l'arte e l'architettura. Grazie a lei, la cultura italiana e la cultura rinascimentale in generale furono introdotte in Polonia, influenzando la cultura polacca del tempo e lasciando un'impronta duratura sul paese⁷.

⁶ L'analisi di Mazzei (1999) si concentra principalmente su centri commerciali importanti nel periodo medievale e moderno, come le città di Cracovia, Breslavia, Lublino e L'viv. La studiosa, esplorando i cosiddetti *itinera mercatorum* (cioè le rotte commerciali che si sono sviluppate nel tempo), analizza inoltre i fattori che hanno influenzato la circolazione di persone e merci in questa regione, tra cui le politiche commerciali dei vari paesi, le infrastrutture di trasporto e i cambiamenti economici e sociali avvenuti nel corso dei secoli.

⁷ Come ci ricorda Giovanna Motta (2002), la regina Bona Sforza, moglie di re Sigismondo I di Polonia, è stata un'importante figura nella diffusione della cultura italiana in Polonia nel XVI secolo. La sua influenza culturale fu notevole sia a livello delle arti sia della gastronomia. Bona Sforza era originaria di Milano, una città al centro della cultura italiana rinascimentale. Quando sposò il re di Polonia, portò con sé molti artisti e intellettuali italiani, tra cui l'architetto Bernardino Zanobi de Gianotis e il pittore Bernardo Bellotto (ovvero Canaletto). Questi artisti e altri che la regina Bona Sforza invitò in Polonia, contribuirono alla diffusione della cultura italiana nel paese. Bona Sforza si interessò anche alla cucina italiana e introdusse molti piatti italiani in Polonia, come ad esempio il riso e la pasta. Inoltre, promosse la coltivazione di nuovi prodotti agricoli, tra cui zucchine, carciofi e melanzane, che erano poco conosciuti in Polonia prima della sua venuta. La regina Bona Sforza fu anche una mecenate delle arti e sostenne molti artisti polacchi e italiani,

Come ricordato da insigni studiosi come Firpo (1977) e Caccamo (1999), in età moderna l'Europa centro-orientale può essere considerata anche una terra di esilio religioso per molti protestanti italiani perseguitati in patria.

Se questo è il quadro dell'emigrazione di *ancien régime*, è però in epoca contemporanea, in particolare dalla seconda metà del XIX secolo alla prima metà del XX secolo, che molte comunità italiane sono nate e si sono consolidate in Europa centrale e orientale, in alternativa alle mete tradizionali d'oltreoceano e dell'Europa settentrionale, come gli Stati Uniti e la Germania⁸.

Riferisce Sori (1979) che alla fine dell'Ottocento due italiani su tre sono partiti dalle regioni settentrionali (in particolare Veneto e Friuli) per insediarsi all'estero, prediligendo spesso paesi e territori dove fin dal medioevo e dall'età moderna sono nate e si sono consolidate comunità di «italiani».

A spingere alla partenza sono sempre più i fattori socio-economici: la prima grande depressione internazionale (1873-79), il crollo dei prezzi delle derrate alimentari e la conseguente politica protezionistica, producono miseria diffusa. Anche il successivo decollo industriale dell'Italia giolittiana si dimostrerà incapace di assorbire il *surplus* di forza lavoro.

Nel resto d'Europa (versante orientale incluso) si assiste invece al dispiegamento di grandi risorse per quella che può essere chiamata l'età delle infrastrutture: un certo numero di italiani quindi emigra per costruire ferrovie o lavorare nell'edilizia civile⁹. Non mancano, tuttavia, esperienze di colonizzazione agricola o di emigrazione individuale.

I dati sono incerti, secondo il Commissariato Generale dell'Emigrazione, tra 1878 e 1915 sono espatriati verso i Balcani (Montenegro, Serbia, Romania, Bulgaria, Grecia e Turchia occidentale) 195.855 persone (CGE, 1926).

Successivamente le mete europee crescono di importanza di pari passo con le politiche di chiusura degli Stati Uniti promosse dai “Quota Act” del 1921 e del 1924, che limitano drasticamente il numero di ingressi a favore di cittadini italiani. Nello stesso tempo, durante il ventennio fascista, il regime cerca (con risultati circoscritti) di impedire o quanto meno frenare l'emigrazione, offrendo come valvola di sfogo per le sacche di disoccupazione i programmi di bonifica e di popolamento interno così come di determinate regioni dell'Africa appena colonizzate dall'Italia.

Le comunità italiane che si sono stabilite in Europa centrale e orientale hanno portato con sé la loro cultura e la loro lingua, mantenendole vive e in evoluzione. Spesso si sono organizzate in gruppi etnici, religiosi o linguistici per mantenere la loro identità culturale e preservare le loro tradizioni. Ciò ha determinato la formazione di comunità italiane che avevano le proprie scuole, chiese, associazioni culturali e sportive.

Inoltre, molte di queste comunità italiane hanno mantenuto stretti legami con l'Italia, attraverso le visite di familiari e amici o attraverso l'invio di denaro e beni a casa. Ciò ha contribuito a mantenere vive le tradizioni italiane, a rafforzare i legami tra le comunità italiane in Europa centrale e orientale e l'Italia e a promuovere i valori della comunità italiana nella regione.

finanziando la costruzione di edifici e monumenti, come la Cattedrale di Wawel a Cracovia.

⁸ Su questa fase, invece, la storiografia è molto frammentaria. Opportuna risulta la recente proposta del Centro Studi Emigrazione di Roma dei padri scalabriniani mirante alla promozione di nuovi studi per il recupero e l'analisi del vasto patrimonio storico relativo alle diasporre italiane nell'Europa centro-orientale (Prencipe, Sanfilippo, 2022).

⁹ A testimonianza di questa emigrazione storica si pone la figura di Peter Pellegrini, primo ministro della Repubblica slovacca tra marzo 2018 e marzo 2020, il cui bisnonno negli anni '70 del XIX secolo giunse in Slovacchia – all'epoca parte dell'Impero austro-ungarico – per lavorare alla costruzione della ferrovia tra Levice e Zvolen. Sposata una donna del posto, Leopoldo Pellegrini comprò quindi una casa e dette avvio ad una moderna impresa agricola.

Generazione dopo generazione, in parallelo con l'evoluzione stessa delle istituzioni e dei confini degli Stati italiani e dell'Europa centro-orientale, queste comunità hanno conosciuto storie diverse.

Nel secondo dopoguerra, l'ascesa del comunismo, la guerra fredda e la discesa della cortina di ferro in Europa hanno avuto un impatto determinante sull'emigrazione italiana nella regione centro-orientale, che si è trovata perciò di fronte ad un bivio esistenziale. In questo senso c'è chi ha preso la via del ritorno, il più delle volte forzata dopo l'avvento in tutti i paesi dell'Europa centro-orientale del socialismo reale, come nel caso dell'esodo giuliano-dalmata del secondo dopoguerra. C'è chi, invece, ha scelto di rimanere, assimilandosi oppure preservando la propria identità socio-culturale, fino a costituire delle vere e proprie minoranze etniche (riconosciute o no).

Va detto che, almeno inizialmente, l'ascesa del comunismo in Europa centrale e orientale ha portato ad un aumento dell'emigrazione italiana verso queste regioni, motivato dalla necessità di fornire assistenza tecnica e supporto economico per la ricostruzione delle economie di queste nazioni, danneggiate dalla guerra. Molti italiani, in particolare imprenditori e artigiani specializzati, hanno trovato lavoro in queste regioni e hanno contribuito alla ripresa economica post-bellica.

Tuttavia, nell'arco di pochissimi anni e sotto la spinta dell'ulteriore consolidamento dei regimi comunisti, l'emigrazione italiana in Europa centrale e orientale ha subito un arresto¹⁰. I governi comunisti hanno introdotto restrizioni severe sulle attività commerciali e le relazioni internazionali, limitando l'accesso degli italiani al mercato locale. Inoltre, la politica economica dei regimi comunisti si basava sulla proprietà statale dei mezzi di produzione, il che ha reso difficile per gli imprenditori italiani stabilirsi in queste regioni.

Con l'instaurazione della cortina di ferro, la mobilità delle persone e delle merci tra l'Europa occidentale e quella orientale è stata notevolmente limitata. Gli italiani che vivevano nelle regioni oltre-cortina hanno trovato sempre più difficile tornare a casa o comunicare con i loro familiari. Questo ha creato una situazione di isolamento e separazione, che ha causato una drastica diminuzione dell'emigrazione italiana in Europa centrale e orientale.

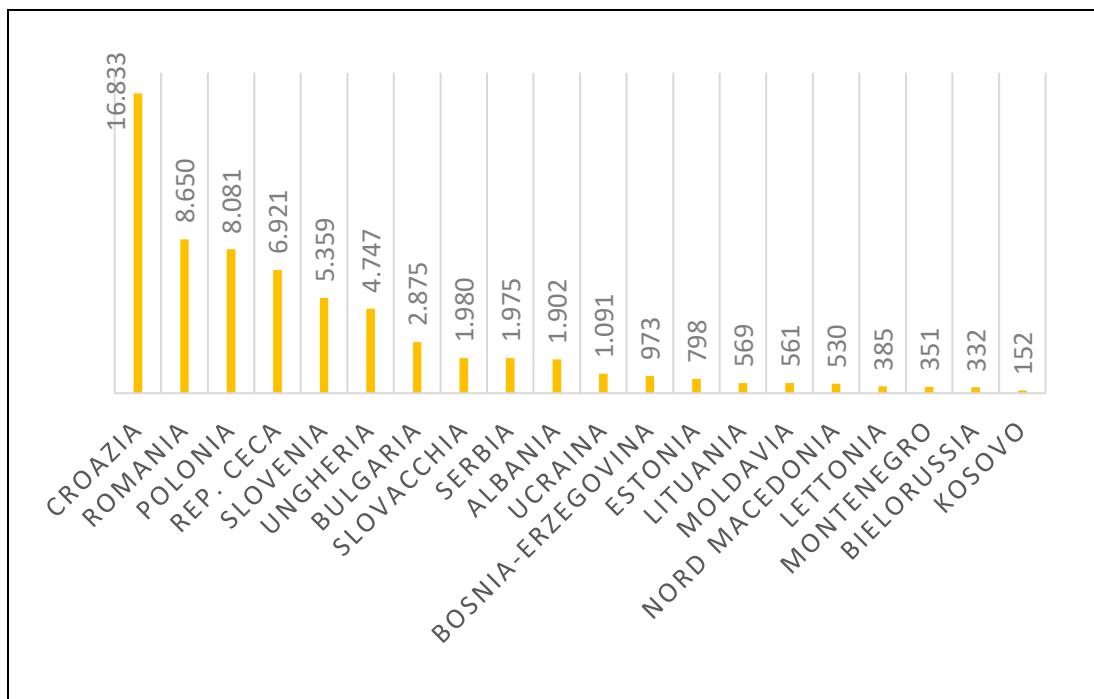
Per chi ha scelto di rimanere il (quasi) mezzo secolo di socialismo reale cala una cortina di ferro che fa delle famiglie italiane di antica emigrazione delle vere e proprie "comunità dimenticate" (Ricci, 2005; Prencipe-Sanfilippo, 2022), per le quali la conservazione (o meno) dell'identità socio-culturale, nonché di quella linguistica, diventa una questione esiziale, che ne preserva l'identità ma che nello stesso tempo li condanna all'isolamento.

Con la caduta del muro di Berlino le vicende delle comunità di "emigrati italiani dimenticati" si sono intrecciate ai flussi collegati alle "nuove emigrazioni", i cosiddetti *global migrant* dei nostri giorni, le cui caratteristiche faticano a rientrare nelle definizioni tradizionali di emigranti.

¹⁰ Fanno eccezione i "profughi comunisti", intellettuali ed operai italiani, che cercarono rifugio a Mosca o Praga per sfuggire alla persecuzione fascista in Italia o al carcere cui erano stati condannati dalla giustizia italiana dell'Italia liberata. Giuseppe Fiori (1993) ha documentato l'esilio in Cecoslovacchia di un gruppo di 466 partigiani comunisti italiani che, costretti a fuggire dal loro paese a causa della dittatura fascista, si sono trovati a vivere in un contesto politico e culturale molto diverso, cercando di trovare il proprio posto all'interno di una società straniera e di un sistema politico di cui spesso non condividevano i valori e le scelte. In particolare, Fiori analizza il ruolo di questi "uomini ex" nell'ambito della politica cecoslovacca, i loro legami con il Partito Comunista Italiano e le difficoltà che incontrarono nel cercare di mantenere la propria identità culturale e politica in un paese straniero. Esperienze altrettanto negative, cioè concluse con un drastico annientamento, sono state la "migrazione al contrario" degli operai di Monfalcone che scelsero la Jugoslavia titina nel 1946-1948 (Lusenti, 2010) o l'emigrazione in Unione Sovietica sotto le purge staliniane (Lussana, 2007; Dundovich, Gori, Guercetti, 2004).

Nel 2021 gli italiani iscritti all'AIRE (Grafico 1) perché residenti nell'Europa centro-orientale (che comprende – ricordiamo – la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovacchia, l'Ungheria, la Slovenia, la Romania, la Bulgaria e i paesi baltici) sono 40.365, allargando la platea al resto dell'Europa orientale (Balcani occidentali, Albania, Ucraina, Russia, Bielorussia, Moldova) si sale a 69.556 persone. Il dato ufficiale, tuttavia, risulta ampiamente sottostimato rispetto alla realtà.

Grafico 1. *Gli italiani residenti nei paesi dell'Europa centro-orientale (2021)*



Fonte: *Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati AIRE*

È un'emigrazione che, però, avviene in una società ancora frammentata dopo mezzo secolo di socialismo reale, impegnata in un percorso aperto di ricostruzione della sua stessa identità minata però da fattori di crisi molteplici. Da una parte c'è un passato che non passa, che vede la società ancora impegnata nella “cauterizzazione delle ferite”, collegate anche alle responsabilità del passato in termini di collaborazione con il regime comunista se non addirittura (in taluni casi) rispetto alla shoah, ai pogrom, o alle pulizie etniche. È una società preda di ricorrenti rigurgiti di “lustrismo” (Nalepa, 2010), cioè di quelle prassi di ostracismo politico repressivo simili alla “caccia alle streghe” periodicamente adottate nei paesi post-comunisti a partire dagli anni '90 contro coloro che avevano collaborato con le precedenti classi dirigenti (il termine deriva dal polacco *lustracja*, a sua volta derivante dal latino *lustratio*, cioè cerimonia di purificazione).

Dall'altra la coesione sociale appare messa a repentaglio da una emigrazione di massa che ha visto andare via gli elementi più giovani e qualificati, lasciando chi è rimasto in una condizione di sofferenza tra ricorrenti ondate di nostalgia del comunismo¹¹, un costante scollamento governanti/governati e un risorgente nazionalismo che non aiuta a risolvere

¹¹ Già nel 1993 la Gesellschaft für Deutsche Sprache (Società per la lingua tedesca) inserì nell'elenco delle dieci parole più rappresentative dell'anno il neotermino “Ostalgie”, crasi tra le parole “Osten”, ossia “est”, e “Nostalgie”, “nostalgia”), nato per indicare il sentimento nostalgico sviluppatosi nei primi anni '90 nella Germania orientale a seguito della scomparsa della DDR.

i fattori di crisi, ma anzi li acuisce (a partire dall'odio per il multiculturalismo e per le stesse minoranze storiche interne). Ne scaturisce una società a maggioranza conservatrice che, rifiutando di riconoscere l'identità come una “costellazione di varie identificazioni particolari”, sopravvive tra paure irrazionali e stenta a dare avvio a un processo dinamico e costante in grado di creare legame sociale e politico (Perotti, 1999).

In altre parole, come spiegato da Holmes e Krastev (2018), le società dei paesi che emergono dal comunismo, dopo essersi prefisse l'imperativo post-1989 di “essere come l'Occidente”, vivono oggi una crisi di rigetto della democrazia e una voglia pazza di ritorno al passato, sotto la pressione di vecchi e nuovi movimenti nazionalisti (vedasi i casi di Ungheria e Polonia). Secondo i due studiosi le origini dell'attuale diffuso illiberalismo sono emotive e pre-ideologiche, radicate nella ribellione alle umiliazioni che accompagnano un progetto che richiede il riconoscimento di una cultura straniera come superiore alla propria. Ciò ha portato ad una crescente sfiducia nei confronti dell'Occidente e della democrazia liberale, e ad una rinascita di ideologie autoritarie e nazionalistiche. Contribuisce ulteriormente alla diffusione dell'illiberalismo nell'Europa centro-orientale una preoccupazione largamente tacita per il collasso demografico – causato da popolazioni invecchiate, bassi tassi di natalità e massicce emigrazioni – che si manifesta come paura che l'arrivo di stranieri non assimilabili diluirà le identità nazionali e indebolirà la coesione nazionale.

3. L'EMIGRAZIONE ITALIANA IN ROMANIA COME CASO STUDIO

La complessa stratificazione dell'emigrazione italiana è ben rappresentata dal caso degli italiani di Romania¹², migranti latini in un paese dove si parla una lingua in gran parte derivante dall' Ἰταλῶν φωνῇ dei legionari e dei commercianti italici insediatisi in Dacia nel II-III secolo d.C. (Mazzarino, 2008). Dalle colonie e dai fondaci veneziani nel Mar Nero del Trecento, fino alle “migrazioni economiche” di maestranze e operai (muratori, scalpellini, falegnami, ecc.) antecedenti e successive alla Prima guerra mondiale, per gli italiani di Romania lingua e costumi andavano a supplire la passata appartenenza ad una stessa unità politica, favorendone l'integrazione.

Prima di entrare nel merito dello scenario migratorio attuale e di esaminarne i dati AIRE, è opportuno far ricorso alla storia e sottolineare come nel passato la Romania sia stato un paese di accoglienza degli italiani: tra la fine dell'Ottocento e la Seconda guerra mondiale vi si trasferirono 130.000 italiani, in varie ondate per lo più a carattere temporaneo. Oltre che di friulani (in prevalenza), si trattava anche di veneti e di trentini. Erano lavoratori della pietra o del legno (segherie), tagliaboschi, piccoli impresari edili, agricoltori, muratori, scalpellini, tagliapietre e minatori.

Il caso degli italiani in Romania, per quanto di rilevanza quantitativamente contenuta nel quadro complessivo dei 30 milioni di emigrati italiani partiti dal 1861 in poi, è tuttavia esemplare: il coraggio di quei pionieri, il superamento delle difficoltà da loro incontrate e i molteplici segni che hanno lasciato con i lavori svolti costituiscono quasi una sorta di anticipazione dell'inclusione della Romania nel processo di unificazione europea e fanno riflettere sui ricorsi della storia, che vedono oggi i romeni grandi protagonisti dei flussi di immigrazione in Italia, come gli italiani lo furono un secolo fa in quell'area (Ricci, 2008; Ricci, 2013).

¹² Quello dell'emigrazione storica italiana in Romania è un tema sommariamente analizzato in questo contributo e che ho approfondito personalmente attraverso una serie di contributi qui segnalati: Ricci (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2013, 2017).

I primi ad arrivare furono probabilmente genovesi e veneziani che, in cerca di rotte commerciali, dal XIII secolo fondarono diversi porti e colonie alle foci del Danubio; seguirono poi, tra il XIV e il XVI secolo, architetti e maestri italiani chiamati a costruire fortezze per difendere il mondo cristiano dalla minaccia turca. In parallelo si registrava una presenza crescente di missionari cattolici inviati dai Papi e dal Collegio di Propaganda Fide presso le nascenti diocesi (Ortiz, 1918).

Nel Settecento, quando anche nell'Europa centro-orientale si diffuse l'arte barocca, si determinarono nuovi flussi di architetti e maestri italiani nei cantieri romeni, specialmente in Transilvania, formando, con le proprie famiglie, vere e proprie colonie itineranti e della loro opera ancora oggi si rinvengono tracce, come per esempio nella cattedrale cattolica di Alba Iulia. Nacque in quest'epoca il "turismo culturale", che fece sì che molti viaggiatori cominciarono a scoprire e riscoprire la discendenza latina dei romeni¹³, mentre medici, segretari, precettori e altre figure "istruite" – o diremmo noi oggi "altamente qualificate" – vennero a stabilirsi nei principati di Moldavia e Valacchia, ospiti delle corti o delle casate nobiliari, esercitando una notevole influenza per la diffusione della cultura italiana.

Ben più consistenti furono i flussi a partire dalla fine dell'Ottocento, quando dalle aree italiane dell'Impero asburgico o dalle regioni adriatiche si determinarono flussi diretti in Romania, fortemente bisognosa di manodopera specializzata. Si consideri che l'Impero austro-ungarico tendeva a favorire le migrazioni interne tra le regioni di confine (come la Transilvania) per alleggerire le tensioni irredentistiche. Questi flussi continuarono anche quando parte di questi territori entrarono a far parte del Regno d'Italia (il Veneto nel 1866 e il Friuli-Venezia Giulia e il Trentino-Alto Adige nel 1918) e la Transilvania del regno di Romania (1918).

Le terre dell'odierna Romania apparivano allora quasi come una nuova America, un paese di recente formazione con tante ricchezze da sfruttare e terre vergini da bonificare, e gli italiani non suscitavano sentimenti ostili, anche per effetto di una sorta di ideologia panlatinista che veniva contrapposta al minaccioso montare del panslavismo dei paesi vicini. I flussi determinatisi furono non imponenti ma, comunque, consistenti: è stato stimato che alla fine dell'Ottocento circa il 10-15% degli emigranti partiti dal Veneto si fosse diretto in Romania.

Questi flussi ebbero un carattere prevalentemente stagionale e pendolare, e perciò per questi emigranti si ricorse all'appellativo di "rondini", in dialetto "las golandrinas"; essi, infatti, nell'avvicendarsi delle stagioni facevano la spola tra la Romania e i loro villaggi per evitare le pause morte e curare anche le proprie terre, mantenendo i legami familiari e comunitari. È anche vero, però, che col tempo la permanenza tese a prolungarsi e ad allontanare la prospettiva di ritorno, facendo venir meno questo carattere di circolarità (che invece in parte si ritrova nei flussi attuali dei romeni).

Secondo i dati censuari italiani, i connazionali in Romania da 830 nel 1871 arrivarono a 5.300 nel 1881 e a 8.841 nel 1901 e, dopo una diminuzione nell'approssimarsi della guerra mondiale (6.000 nel 1911), a 12.246 nel 1927. Un quinto circa, a fine secolo, doveva risiedere in Dobrugia, dove le maestranze e i manovali potevano trovare lavoro nelle cave di pietra o nelle mezzadrie, nel commercio o nell'edilizia. Gli sbocchi prevalenti si trovavano nell'edilizia e nella costruzione delle ferrovie, settori che necessitavano di grandi

¹³ Parlando di riscoperta, ci si riferisce in particolare all'umanista Enea Silvio Piccolomini, futuro papa Pio II, che nel dialogo intitolato "De Europa" (1458) descrisse la Romania come un'entità che racchiudeva le tradizioni e i valori dell'antica Roma, considerandola una sorta di continuazione dell'Impero romano. Piccolomini si collocava sulla scia di Poggio Broccolini, il più importante erudito dell'epoca, che – pur non avendo mai visitato i territori romeni – vedeva la Romania come un'entità ideale, un'immagine romantica del passato glorioso di Roma, sottolineando l'importanza della conservazione e della promozione della cultura classica come mezzo per risvegliare l'interesse e la consapevolezza del proprio patrimonio storico e culturale.

quantità di legname per la cui lavorazione erano provvidenziali i friulani, boscaioli esperti, ai quali si unirono muratori, scalpellini, tagliapietre e minatori. Gli italiani erano così apprezzati da ottenere salari più vantaggiosi e riuscire a mettere da parte risparmi consistenti.

Vi furono anche i “Baumeister”, piccoli e medi impresari edili, attivi in tutta l’Europa centro-orientale e capaci sul finire dell’Ottocento di aggiudicarsi diversi appalti, nella costruzione della Transiberiana e in altri settori, dando lavoro ai propri connazionali. Si stima che all’epoca il numero complessivo delle ditte friulane in Europa dovesse raggiungere le 2.000-3.000 unità, in parte operanti in Romania.

Con lo scoppio della grande guerra quasi tutti i lavoratori stagionali che avevano conservato la cittadinanza dovettero rientrare in patria perché richiamati alle armi, mentre i naturalizzati romeni dovettero prestare servizio per l’esercito romeno. Da una serie di ricerche di archivio, riferisce la studiosa Salvetti (1987) che furono 1.657 gli italiani rimpatriati dalla Romania per obblighi di leva tra il 24 maggio 1915 e il 31 dicembre 1918.

Concluso il conflitto, i flussi ricominciarono, anche per le sopravvenute difficoltà di emigrare negli Stati Uniti, con il coinvolgimento complessivo di 60.000 italiani, una presenza stabile di 8-10.000 unità e flussi annuali di 2.000-2.500 persone. Gli italiani, ben integrati, con storie di successo e contrassegnati da numerosi matrimoni misti, diedero il loro contributo alla prima industrializzazione della “grande Romania”. Prima del secondo conflitto mondiale la situazione divenne precaria per la svalutazione della valuta romena (leu) e, alla fine della guerra rimasero nel paese soltanto 8.000 italiani, mentre gli altri preferirono rientrare, purtroppo senza la possibilità di riportare in patria i frutti del loro lavoro di una vita.

Con l’avvento del comunismo quelli rimasti conobbero una situazione di indigenza, ma furono tenaci nel ricordo del loro paese di origine (pur essendo stati privati fino al 1967 dell’assistenza religiosa in lingua italiana). Con il ritorno alla vita democratica, la Costituzione romena del 1991¹⁴ ha riconosciuto ai nostri immigrati lo *status* di minoranza e il diritto ad essere rappresentati nella Camera dei Deputati da un proprio parlamentare.

A livello linguistico dal 1990 l’italiano è insegnato a Bucarest presso la scuola italiana paritaria “Aldo Moro”, comprendente una scuola materna, elementare, media ed un liceo scientifico quadriennale. Inoltre, per favorire l’apprendimento della lingua italiana in Romania il Ministero degli esteri italiano invia docenti di ruolo, contributi finanziari, testi scolastici e materiale didattico multimediale ai licei “Dante Alighieri” e “Ion Neculce” a Bucarest e al “Colegiul Național George Barițiu” a Cluj-Napoca¹⁵, che – congiuntamente ad altre sezioni bilingue all’interno di licei romeni – contano all’incirca 1.800 studenti. Fatta eccezione per la capitale, mancano purtroppo, a livello di istruzione materna, elementare, media, scuole in lingua italiana presso le comunità storiche disperse sul territorio, anche se l’associazionismo promuove localmente corsi di lingua da svolgere nel tempo libero, oltre a una rivista in lingua denominata simbolicamente “Siamo di nuovo insieme”. Molto attivo è poi l’Istituto Italiano di Cultura a Bucarest che lavora a stretto contatto con i docenti della scuola “Aldo Moro”.

Secondo l’ultimo censimento del 2011 gli italiani di Romania sarebbero 3.203, ma secondo gli studiosi dovrebbero essere circa il doppio; a loro si aggiunge il gruppo –

¹⁴ La Costituzione del 1991, come modificata dalla Legge Costituzionale n. 429/2003, tutela le minoranze nazionali agli articoli 6, 32, 62, 120 e 128, tuttavia nella legislazione romena manca tuttora di una legge quadro in materia di minoranze nazionali.

¹⁵ Gli studenti di detti licei, in base al Memorandum d’intesa tra il governo italiano e il governo romeno sul funzionamento delle sezioni bilingue, possono iscriversi alle Università italiane, agli stessi corsi ai quali il diploma romeno dà accesso alle Università romene, con esonero della prova della lingua italiana e al di fuori del contingente messo a disposizione degli studenti stranieri.

peraltro più numeroso – legato alla nuova presenza imprenditoriale italiana. Nel 2021 sono 8.650 gli italiani in Romania iscritti all'AIRE, di cui i due terzi uomini, il 42% sposato e il 21% in minore età. Anche in questo caso si tratta di una presenza ampiamente sottostimata, perché molti italiani in Romania preferiscono conservare la residenza in patria.

4. CONCLUSIONI

Proprio il caso degli italiani in Romania è esemplare e offre una chiave di lettura per comprendere l'attualità. Come ricordava Adriano Sofri su *“La Repubblica”* (2009):

Ho letto la storia di 130 mila veneti e friulani che andarono emigrati in Romania fra la fine del 1800 e il 1948: operai, falegnami, muratori. Se interroghete gli italiani sulla Romania, la prima cosa che vi dicono è che è il paese dal quale si emigra. Mentre lo dicono, non si ricordano che l'Italia è stato il paese dal quale si emigrava.

L'emigrazione degli italiani in Romania nell'Ottocento rappresenta un importante fenomeno storico che ha avuto un forte impatto sull'economia e sulla cultura dei due paesi. In particolare, l'emigrazione italiana in Romania ha avuto luogo in un contesto di rapido sviluppo industriale e di crescita demografica della Romania, che ha richiesto una grande quantità di manodopera specializzata. Gli italiani, in particolare, erano conosciuti per la loro abilità nell'artigianato, nell'edilizia e nell'agricoltura, e quindi sono stati molto richiesti.

Questa emigrazione ha creato legami culturali e sociali tra i due paesi, e ha anche avuto un impatto significativo sulla lingua e sulla cucina romena. Ad esempio, molti termini italiani sono ancora usati nella lingua romena, e alcuni piatti della cucina romena hanno radici italiane.

L'immigrazione dei romeni in Italia, invece, è un fenomeno più recente, che ha avuto luogo a partire dagli anni '90. Questo flusso migratorio è stato causato da una combinazione di fattori, tra cui la disoccupazione, la povertà e la corruzione in Romania, e l'opportunità di lavoro e di una vita migliore in Italia.

Il valore simbolico dell'emigrazione italiana in Romania nell'Ottocento risiede nel fatto che questi migranti sono stati accolti e integrati nella società romena, diventando una parte importante della stessa. Questa esperienza può essere considerata come un modello di integrazione per i romeni che si sono trasferiti in Italia.

Tuttavia, va sottolineato che la situazione dell'immigrazione odierna dei romeni in Italia è molto diversa. Questi migranti spesso affrontano difficoltà nell'integrazione nella società italiana, dovute non tanto a barriere linguistiche e culturali, quanto alla discriminazione e alla mancanza di diritti e di protezione sociale. Inoltre, gli stereotipi e le percezioni negative dei romeni diffusi nella società italiana complicano ulteriormente la loro integrazione.

Dal particolare al generale, le stesse conclusioni emerse sulla base del caso dei flussi bilaterali italo-romeni valgono per i flussi migratori dall'Europa centro-orientale verso l'Italia, similmente caratterizzati da una grande varietà di motivazioni, che spaziano dalla ricerca di lavoro e di opportunità economiche alla fuga da conflitti e persecuzioni. Questi flussi migratori hanno avuto un impatto significativo sulla società italiana, sia in termini di sviluppo economico che di cambiamenti culturali. Tuttavia, la questione

dell'integrazione dei migranti rimane ancora un tema cruciale, che richiede l'adozione di politiche e di misure efficaci per garantire la loro piena partecipazione nella società italiana.

In particolare, la questione dell'identità risulta un aspetto cruciale quando si parla di flussi migratori e di integrazione. Gli immigrati che si trasferiscono in un nuovo paese spesso si trovano di fronte a una sfida identitaria poiché devono negoziare la loro identità di origine con quella del paese ospitante.

Nel caso degli italiani che si sono trasferiti nell'Europa centro-orientale nell'Ottocento, la preservazione identitaria era importante ma più semplice rispetto a quella degli immigrati odierni in Italia. Gli italiani erano una minoranza omogenea in termini di lingua, cultura e religione, e quindi era relativamente facile per loro mantenere la propria identità e integrarsi nella società romena. Inoltre, gli italiani erano spesso ben accolti e considerati membri preziosi della società romena a causa delle loro abilità e competenze.

Al contrario, gli immigrati odierni in Italia provengono da diverse parti del mondo e spesso rappresentano minoranze etniche, linguistiche e religiose. Questo rende la loro integrazione molto più complessa, poiché devono negoziare la loro identità di origine con quella del paese ospitante e superare gli ostacoli legati alla discriminazione, alla mancanza di diritti e di protezione sociale, alla barriera linguistica e culturale, e alla percezione negativa degli immigrati nella società italiana.

Inoltre, gli immigrati odierni in Italia devono spesso affrontare il dilemma di come mantenere la propria identità culturale e religiosa senza diventare completamente assimilati nella società italiana. Questo è particolarmente importante per le seconde generazioni di immigrati che sono nate e cresciute in Italia e che devono negoziare la loro identità di origine con quella del paese in cui vivono.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di), (2001), *Storia dell'emigrazione italiana*. Vol. I *Partenze* – Vol. 2 *Arrivi*, Donzelli, Roma.
- Caccamo D. (1999), *Eretici italiani in Moravia, Polonia, Transilvania (1558-1611)*, Le Lettere, Firenze.
- Colantoni L., Venturi R. (2019), *Italiani dell'Est*, Peliti Associati-MAECI, Roma.
- Comba R. (1984), “Emigrare nel medioevo. Aspetti economici-sociali della mobilità geografica nei secoli XI-XVI”, in Comba R., Piccinni G., Pinto G. (a cura di), *Strutture familiari, epidemie, migrazioni nell'Italia medievale*, ESI, Napoli, pp. 45-74.
- Comba R., Naso I. (a cura di), (1984), *Demografia e società nell'Italia medievale*, Società per gli Studi Storici della Provincia di Cuneo-SIDES, Cuneo.
- CGE - Commissariato Generale dell'Emigrazione (1926), *Annuario statistico dell'emigrazione italiana dal 1876 al 1925*, CGE, Roma.
- Dundovich E., Gori F., Guercetti E. (2004), “L'emigrazione italiana in URSS: storia di una repressione”, in Dundovich E., Gori F., Guercetti E. (a cura di), *Gulag. Storia e memoria*, Feltrinelli, Milano, pp. 177-232.
- Fiori G. (1993), *Uomini ex. Lo strano destino di un gruppo di comunisti italiani in Cecoslovacchia*, Einaudi, Torino.
- Firpo M. (1977), *Antirrinitari nell'Europa orientale del '500. Nuovi testi di Szymon Budny, Niccolò Paruta e Iacopo Paleologo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fornaro P. (2008), *L'“altra” Europa. Temi e problemi di storia dell'Europa orientale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (AL).

- Holmes S., Krastev I. (2018), "Explaining Eastern Europe: Imitation and Its Discontents", in *Journal of Democracy*, 29, 3, pp. 117-128.
- Lucassen J. (1987), *Migrant Labour in Europe 1600-1900*, Routledge, London.
- Lusenti L. (2010), *Una storia silenziosa. Gli italiani che scelsero Tito*, ComEdit 2000, Bergamo.
- Lussana F. (2007), *In Russia prima del Gulag. Emigrati italiani a scuola di comunismo*, Carocci, Roma.
- Mazzarino S. (2008), *L'Impero Romano*. Vol. I, Laterza, Bari-Roma.
- Mazzei R. (1999), *Itinera mercatorum. Circolazione di uomini e beni nell'Europa centro-orientale (1550-1650)*, Pacini Fazzi, Lucca.
- Motta G. (2002), "Bona Sforza, una regina del Rinascimento", in Motta G. (a cura di), *Regine e sovrane. Il potere, la politica, la vita privata*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-25.
- Nalepa M. (2010), *Skeletons in the Closet: Transitional Justice in Post-Communist Europe*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ortiz R. (1918), *Per una storia della cultura italiana in Rumania*, Sfetea, Bucarest.
- Perotti A. (1999), "Identità", in Aa.Vv., *Glossario. Selezione di "parole-chiave, concetti e temi" utili per comprendere il significato della educazione e delle tematiche interculturali*, Centro Culturale Torino: <http://www.interculturatorino.it/glossary/identita-identita-culturale/>.
- Pizzorusso G., Sanfilippo M. (2004), "Prime approssimazioni per lo studio dell'emigrazione italiana nell'Europa centro-orientale, secc. XVI-XVII", in Platania G. (a cura di), *La cultura latina, italiana, francese nell'Europa centro-orientale*, Sette Città, Viterbo, pp. 259-297.
- Prencipe L., Sanfilippo M. (2022), "Emigrati italiani dimenticati: un progetto per l'Europa centro-orientale", in *Studi Emigrazione*, LIX, 225, pp. 139-151.
- Ricci A. (2004), "Gli italiani in Romania: migranti cattolici tra Ottocento e Novecento", in Carja I. (a cura di), *I romeni e la Santa Sede. Miscellanea di studi di storia ecclesiastica, Scriptorium*, Bucarest-Roma, pp. 206-225.
- Ricci A. (2005), "Emigranti italiani in Romania: documenti e testimonianze di una comunità dimenticata", in *Studi Emigrazione*, XLII, 159, pp. 661-680.
- Ricci A. (2006), "Imigranți italieni în România (sfârșitul secolului XIX-secolul XX)", in Rotariu T., Bolovan P. S., Bolovan I. (a cura di), *Populația României. Trecut, Prezent, Viitor*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp. 545-567.
- Ricci A. (2007), "Romania: l'emigrazione italiana da fine Ottocento ad oggi", in Fondazione Migrantes, *Secondo Rapporto Italiani nel Mondo 2007*, IDOS, Roma, pp. 128-130.
- Ricci A. (2008), "Quando a partire eravamo noi: l'emigrazione italiana in Romania tra il XIX e il XX secolo", in Pittau F., Ricci A., Silj A. (a cura di), *Romania. Immigrazione e lavoro in Italia. Statistiche, problemi e prospettive*, IDOS, Roma, pp. 59-70.
- Ricci A. (2010), "Gli italiani in Romania oltre un secolo fa/Italienii în România acum un secol?", in Pittau F., Ricci A., Timșa L., *I romeni in Italia tra rifiuto e accoglienza/Românii din Italia între respingere și acceptare*, IDOS-Sinnos, Roma, pp. 80-91.
- Ricci A. (2013), "Italiani e Romeni: migrazioni a confronto per interpretare il presente", in *Anuarul Institutului de Studii Italo-Român/Annuario dell'Istituto Italo-Romeno di Studi Storici*, X, Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, pp. 227-257.
- Ricci A. (2017), "Minoritatea etnică italiană din România în timp de criză", in Bokor Z. (Coord.), *În căutarea tărâmului promis. Italienii din România*, Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale (ISPMN), Cluj-Napoca, pp. 320-350.
- Salvetti P. (1987), "Movimento migratorio italiano durante la Prima Guerra mondiale", in *Studi Emigrazione*, XXIV, 87, Roma, pp. 282-295.

Sofri A. (2019), “Giustizia: ma ci ricordiamo di quando i romeni... eravamo noi?”, in *La Repubblica*, 18 aprile.

Sori E. (1979), *L'emigrazione italiana dall'Unità alla seconda guerra mondiale*, il Mulino, Bologna.

Verga M. (2004), *Storie d'Europa. Secoli XVIII-XXI*, Carocci, Roma.

Volpe G. (1925), “Italiani fuori d'Italia alla fine del medioevo”, in Volpe G. (a cura di), *Momenti di storia d'Italia*, Vallecchi, Firenze, pp. 61-94.

UN'INDAGINE SULL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN UNGHERIA

*Paolo Orrù*¹

1. INTRODUZIONE

«La storia dell'Ungheria presenta una ricca e continua serie di stretti rapporti con quella dell'Italia. Pare che la Provvidenza stessa abbia scientemente stabilito una certa comunanza fra i destini di queste due Nazioni né affini né vicine» (Berzeviczy, 1920: 5), così apriva un breve saggio sui *Rapporti storici fra l'Italia e l'Ungheria* Albert Berzeviczy, storico, politico e presidente dell'Accademia delle Scienze Ungherese per un trentennio all'inizio del secolo scorso. La citazione rivela come i rapporti storici e culturali tra Italia e Ungheria siano saldi, oltre le aspettative e l'apparenza. Sarebbe impossibile ripercorrere in poche righe secoli di influenze letterarie, artistiche e politiche: da Mattia Corvino al petrarchismo in area danubiana, da Petőfi a Márai. E poi la partecipazione ai rispettivi risorgimenti, con legionari italiani impegnati sul suolo magiaro, e battaglioni ungheresi a combattere i briganti nel Mezzogiorno, periodo in cui svettano le figure di István Türr e Lajos Kossuth² da una parte, del colonello Alessandro Monti e di Giuseppe Garibaldi, cui furono dedicate vie, piazze e perfino canzoni popolari, dall'altra. Un'influenza che nel Novecento si estende al cinema: in Italia con il popolare filone delle commedie dette “all'ungherese”³, e più tardi in Ungheria con l'enorme popolarità, ancora oggi, dei film “spaghetti western” e più in generale della figura di Bud Spencer, icona di libertà e spensieratezza nell'Ungheria ancora sovietica.

Oggi il legame tra Italia e Ungheria è solido sotto altri punti di vista: si contano oltre 2.500 aziende (piccole, medie o grandi) e, nonostante i numeri non consentano di parlare di una migrazione di dimensioni significative, negli ultimi 5 anni la presenza italiana è aumentata di oltre un terzo; secondo i dati Istat e Aire circa 400 persone ogni anno trasferiscono la propria residenza in Ungheria.

Il presente contributo intende offrire un *focus* specifico e approfondito sullo studio dell'italiano in Ungheria. In un “mercato globale delle lingue” in cui il nostro idioma sembra arretrare (Vedovelli, 2020; Barni, Vedovelli, 2021; Coccia *et al.*, 2022) dopo anni di continua crescita⁴ (Giovanardi, Trifone 2012), l'Ungheria rappresenta uno di quei

¹ Università degli Studi di Cagliari. Per realizzare questo contributo ho approfittato dell'aiuto e della cortesia di numerose persone, tra queste un sentito ringraziamento va a Ibolya Kadar e all'Istituto Italiano di Cultura di Budapest; a Ildiko Herczeg, docente in pensione, innamorata dell'italiano e memoria storica di due generazioni di insegnanti; ma soprattutto all'amico e Direttore del Dipartimento di Italianistica durante la mia permanenza a Debrecen, László Pete. A tutti loro e a tutti gli insegnanti e al loro instancabile lavoro per trasmettere la passione per la nostra lingua, così come ai tanti studenti che ho avuto il piacere di incontrare nei miei anni ungheresi dedico questo scritto.

² Si vedano Pete (2003, 2019).

³ Rosselli (2006).

⁴ I sondaggi sullo stato dell'insegnamento dell'italiano nel mondo hanno ormai una buona tradizione, a partire dall'indagine curata da Ignazio Baldelli e Ugo Vignuzzi (Baldelli, 1987) e passando per l'ormai notissima *Italiano2000* (De Mauro *et al.*, 2002), prima iniziativa di una serie a cadenza decennale e seguita da

(pochi) casi in controtendenza. Sono, infatti, oltre un centinaio gli istituti scolastici in cui l’italiano viene insegnato come seconda lingua straniera e in alcuni casi anche come prima o in percorsi interamente bilingue. L’italiano è al centro di programmi di studi universitari e resistono i Dipartimenti di Italianistica nelle principali università del paese, a cui si aggiunge l’attività di scuole private e dell’Istituto Italiano di Cultura di Budapest. Grazie all’uso di statistiche e censimenti ufficiali e di un questionario *ad hoc* disseminato nella comunità degli insegnati tenteremo di ricostruire, anche in chiave diacronica, la situazione dell’insegnamento dell’italiano in Ungheria, con un occhio di riguardo agli anni più recenti.

2. L’ITALIANO IN UNGHERIA TRA IERI E OGGI

2.1. Scuola

Già nel primo ventennio del Novecento, l’italiano era tra le lingue obbligatoriamente studiate nelle scuole medie (inferiori e superiori) del Paese. All’inizio del secolo scorso, l’italiano era insegnato in pochi licei, soprattutto in quelli gestiti dalla Chiesa Cattolica (a Pannonhalma, Győr, Kecskemét); era studiato non soltanto come lingua straniera, ma tutto il programma scolastico era svolto in italiano. Presso questi licei, sacerdoti e frati italiani insegnavano come lettori di madrelingua.

Con il cambio di regime, la prima lingua straniera diventò ovviamente il russo e le lingue cosiddette “occidentali” furono del tutto bandite, almeno fino al 1953 (Herczeg, 1990: 522), quando furono reinserite nei programmi scolastici. L’italiano era poi materia obbligatoria nei licei artistici, almeno dagli anni Sessanta.

Tra gli anni ’70 e ’80 del Novecento gruppi spontanei di docenti iniziarono a organizzarsi per preparare dei sillabi tematici e delle linee guida metodologiche per i docenti di italiano, in modo da supportare la preparazione dei programmi didattici individuali. A partire dal 1985/86, tale iniziativa è stata appoggiata fattivamente dall’Istituto Nazionale di Pedagogia⁵, acquisendo, quindi, maggiore rilievo e, in parte, carattere di ufficialità. Il gruppo di lavoro ha, inoltre, operato per espandere la diffusione dell’italiano, promuovendo l’attivazione dell’insegnamento dove non fosse presente, con una vera e propria ricerca porta a porta in tutti gli istituti dove potesse essere presente un insegnante abilitato per l’italiano. All’inizio degli anni ’80, secondo i censimenti informali del gruppo, l’italiano era insegnato in almeno 36 istituti nel Paese, ma è ipotizzabile un numero anche maggiore. Alla fine del decennio se ne contavano almeno 55.

Dopo il crollo del muro di Berlino, e con il conseguente nuovo assetto geopolitico, centinaia di insegnanti poterono (o dovettero) ricollocarsi professionalmente nell’insegnamento di altre lingue. L’italiano attirò così decine di docenti che, seppur con una preparazione ancora tutta da maturare, intrapresero una nuova carriera e gettarono le fondamenta della situazione attuale, che vede ancora una forte presenza della nostra lingua negli istituti ungheresi. In questo senso, è stata ancora una volta l’iniziativa di alcuni

Giovanardi, Trifone (2012) e Coccia *et al.* (2022). Sono numerose le indagini locali svolte negli ultimi 20 anni, per una disamina più precisa si veda Vedovelli (2020). Per una prospettiva anche diacronica sull’Ungheria si vedano Herczeg (1990) e Zentainé Kollár (2017). Il resoconto di Herczeg, tenuto al convegno internazionale *Lingua e cultura italiana in Europa* del 1988 ad Amsterdam (vd. Lo Cascio, 1990), è particolarmente significativo poiché offre uno spaccato della situazione ungherese alla vigilia della caduta del Muro di Berlino.

⁵ L’Országos Pedagógiai Intézet ha operato tra il 1962 e il 1990, il suo compito era quello di elaborare linee guida per la didattica nelle scuole; organizzare competizioni studentesche; svolgere ricerche in ambito educativo.

docenti e dell'Istituto Nazionale di Pedagogia a spingere per l'organizzazione di corsi intensivi di lingua per gli insegnanti presso l'Istituto Italiano di Cultura, che con lungimiranza sostenne concretamente l'iniziativa. Quanto agli studenti, con la fine dell'obbligatorietà dello studio del russo, l'italiano iniziò a crescere e nel 1991/92 si registravano già 5.805 iscritti; l'anno successivo vide un incremento del 40%, con 8.171 studenti, a cui vanno aggiunti rispettivamente 1.619 e 1.769 studenti degli istituti tecnici⁶.

Risulta, purtroppo, difficile una mappatura di tutti gli istituti in cui sia ancora presente l'insegnamento dell'italiano, ma si tratta sicuramente di diverse decine e di alcune centinaia di docenti operanti: un altro censimento informale risalente al 2000 rilevava, infatti, almeno 130 istituti in cui fosse attivo l'italiano⁷. La situazione attuale potrebbe non discostarsi in modo significativo.

I dati relativi al numero di studenti sono, invece, certi e registrati dalle statistiche ufficiali dal 2010. L'italiano è stabilmente la quarta lingua più studiata nel Paese, dopo inglese, tedesco e francese⁸.

Tabella 1. *Numero di studenti nelle scuole secondarie generaliste per anno e lingua*

Anno	Inglese	Tedesco	Francese	Italiano	Spagnolo	Russo
2010/2011	205.071	118.878	21.563	14.998	9.687	2.639
2011/2012	200.722	116.258	20.282	15.025	10.207	2.834
2012/2013	198.178	115.744	19.587	14.121	9.983	3.077
2013/2014	194.848	116.552	18.795	13.363	9.972	3.351
2014/2015	190.709	116.727	17.514	12.566	9.568	3.569
2015/2016	188.343	113.863	16.845	11.704	9.920	3.593
2016/2017	192.296	114.082	16.458	11.537	10.477	3.709
2017/2018	193.708	115.902	16.858	12.320	11.064	3.892
2018/2019	193.656	115.306	16.348	13.033	11.999	4.052
2019/2020	194.209	115.992	16.916	13.745	12.560	4.248
2020/2021	202.467	117.665	16.775	14.769	13.260	4.565
2021/2022	204.401	118.991	17.121	15.812	14.312	1.870

Come si può osservare dalla serie storica, negli ultimi dodici anni l'italiano ha conosciuto un andamento oscillante: prima una netta discesa fino al 2016/2017 e poi una veloce risalita, che ha riportato il numero di iscritti oltre i 15mila. Va, inoltre, considerato che la tendenza per il francese, ormai stabilizzata, è in forte calo rispetto al 2010, e nel 2021/2022 il divario tra le due lingue si è ulteriormente assottigliato. È in crescita anche lo spagnolo, con incrementi annuali piuttosto sostenuti. Insomma, il numero di studenti per la nostra lingua è notevole.

⁶ I dati sono contenuti in Cannova, Mondavio (1994).

⁷ Tale censimento informale si basa sui dati di partecipazione all'annuale Festival d'Italiano, su cui si tornerà più in basso. La partecipazione al Festival è facoltativa, i numeri quindi possono indicarci solamente un numero minimo certo di istituti in cui si insegni l'italiano, ma il dato reale potrebbe essere anche notevolmente superiore.

⁸ I dati sono consultabili al seguente link: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/en/okt0016.htm.

Le statistiche ci dicono inoltre che in Ungheria sono ad oggi⁹ 881 gli istituti secondari cosiddetti generalisti, e che la media di studenti per classe è di 28,7: si può quindi ipotizzare la presenza di circa 560 classi di italiano, incrociando i dati con il questionario rivolto ai docenti, su cui ci soffermeremo più avanti, si potrebbe ipotizzare un numero tra i 125 e i 140 istituti. Si tratta di un calcolo impressionistico, ma ad ogni modo conservativo, poiché il numero di studenti per classe di lingua è ben inferiore alla media generale.

Nelle scuole primarie l’italiano è oggi la quinta lingua più studiata¹⁰ (con circa 550 studenti), davanti al russo, ed è stato superato dallo spagnolo nel 2013. Va aggiunto poi che gli studenti di italiano sono circa un terzo rispetto a quelli di francese e i numeri dell’inglese e del tedesco sono di ben altro ordine di grandezza (440mila il primo, 117mila il secondo).

Tabella 2. *Numero di studenti nelle scuole primarie per anno e lingua*

Anno	Inglese	Tedesco	Francese	Italiano	Spagnolo	Russo
2010/2011	359.032	157.365	2.344	589	422	828
2011/2012	373.124	153.844	2.222	613	451	658
2012/2013	403.053	144.717	2.468	564	486	602
2013/2014	407.521	140.511	2.345	556	575	690
2014/2015	410.011	136.570	2.349	469	573	751
2015/2016	415.293	137.895	2.253	452	534	730
2016/2017	419.808	135.339	2.246	487	919	664
2017/2018	428.938	131.735	2.272	507	891	572
2018/2019	433.447	125.671	1.998	608	1.046	553
2019/2020	438.806	124.282	2.308	561	1.158	554
2020/2021	440.514	117.542	1.586	541	1.191	483
2021/2022	437.695	106.074	1.839	570	1.372	478

È possibile che nel decennio precedente i numeri fossero più alti: bisogna tenere a mente che l’Ungheria, come altri paesi europei, affronta un fortissimo calo demografico; ciò ha ripercussioni inevitabili sulla quantità di studenti di tutti gli ordini. Benché la situazione sia in progressivo miglioramento, l’Ungheria è ancora agli ultimi posti nell’Unione europea per competenze nelle lingue straniere: nel 2016 il 57% della popolazione affermava di non parlare nemmeno una lingua straniera, contro una media Ue del 35%, ma il dato era del 74,8% nel 2007¹¹. Lo spazio per assicurare un bacino di potenziali discenti permane, insomma, nonostante le previsioni non incoraggianti.

Per quanto concerne i materiali di insegnamento, l’Ungheria ha una politica educativa piuttosto centralizzata: lo Stato sussidia l’acquisto dei libri di testo, ma la scelta, quanto all’italiano, è limitata a due solo opzioni autorizzate dal Ministero: *Nuovo progetto italiano* di Edilingua (Magnelli, Marin, 2006-2007) e un volume di autori ungheresi, *Giro d’italiano* (Bernátné Vámosi, Nyitrai, 2013-2014). Per le scuole è comunque possibile adottare un qualsiasi altro manuale, ma la scelta deve essere appoggiata dai genitori degli studenti e l’acquisto delle copie non è finanziato dallo Stato; ciò fa sì che la preferenza ricada quasi

⁹ https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/en/okt0014.html.

¹⁰ https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/en/okt0009.html.

¹¹ <https://www.ksh.hu/sdg/1-24-sdg-4.html>.

inevitabilmente sul volume fornito gratuitamente alle famiglie, tipicamente *Nuovo progetto italiano* (primo e secondo volume).

Una menzione particolare è da riservare al “Festival dell’italiano”. Si tratta di un’occasione annuale di ritrovo e competizione in cui centinaia di studenti delle scuole superiori si incontrano per un fine settimana e gareggiano in diverse categorie: prosa, poesia, musica, teatro, scrittura. È una iniziativa, anche questa, scaturita puramente dal volontariato dei docenti di lingua. La prima edizione del Festival risale al 1974¹², fu organizzata nella piccola città di Monor, nella “Grande Pianura” (Alföld). L’idea nacque per colmare l’assenza dell’italiano dalle manifestazioni ufficiali organizzate dallo Stato (le OKTV, Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny, ‘Competizione studentesca nazionale per le scuole superiori’). Lo spontaneismo e l’aura di informalità della rassegna le assicurarono da subito un certo successo; il Festival assunse poi una cadenza regolare dagli anni Ottanta. Nei primi anni Duemila si è superato il migliaio di studenti e i 130 istituti partecipanti.

2.2. Università

In via preliminare, vale la pena di offrire una panoramica sintetica della tradizione degli studi universitari di italianistica nel Paese. L’insegnamento dell’italiano negli atenei ungheresi risale al primo Ottocento, con la cattedra di italianistica fondata all’Università di Pest nel 1808. Tra le due guerre mondiali, in un periodo di comunanza politica, ma anche di proficuo scambio intellettuale tra i due paesi, furono inaugurate nuove cattedre all’Università di Pécs nel 1924, poi a Debrecen e Szeged:

Nel periodo tra le due guerre numerosi eccellenti studiosi italiani cominciarono il loro tirocinio accademico come docenti universitari o come lettori in Ungheria. Fra questi professori dobbiamo menzionare Carlo Tagliavini, Italo Siciliano, Rodolfo Mosca, Gaetano Trombatore. Alla loro attività in Ungheria è dovuta anche la formazione di tutta una generazione di studiosi come László Gáldi¹³, Miklós Fogarasi, József Szauder, Gyula Herczeg¹⁴, Béla Köpeczi, Tibor Klaniczay, Magda Jászay ed altri. Questa generazione di studiosi italiani ed ungheresi ha garantito la continuità degli studi ungheresi in Italia e l’esistenza dell’insegnamento dell’italianistica in Ungheria anche negli anni Cinquanta (Sárközy, 1986: 109).

Dopo i precedenti ottocenteschi, la cattedra di italianistica viene riorganizzata da Pietro Zambra nel 1903, a cui succederà il figlio Luigi fino al 1947 (Szabó, 1993). In questo fecondo periodo si formano alcune figure cardinali della linguistica italiana in Ungheria, come Gyula Herczeg e Miklós Fogarasi, autore di una fondamentale grammatica¹⁵. All’Università Eötvös Loránd gli studi di italianistica continuarono anche durante il periodo sovietico sotto la guida di eminenti letterati come Tibor Kardos (dal 1950 al 1973) e Géza Sallay (dal 1973 al 1990).

L’insegnamento dell’italiano muove i primi passi a Szeged negli anni Venti (Fogarasi, Pál, 1993), con alcuni corsi di lingua e letteratura. Il Dipartimento di Filologia italiana

¹² È online da pochi anni un sito, solamente in lingua ungherese, con numerosi documenti che ripercorrono la storia del Festival. <https://festivalitaliano.mozello.hu/>.

¹³ Autore di un noto manuale di stilistica e linguistica, si veda Stefanelli (2017).

¹⁴ Fondatore del Dipartimento di Italianistica all’Università Eötvös Loránd di Budapest.

¹⁵ Fogarasi (1969), segnaliamo anche l’importante *Nuovo manuale di storia della lingua italiana*, pubblicato da Le Monnier. Entrambi i testi sono stati punti di riferimento ineludibili per generazioni di studenti.

nasce poi nel 1936; il suo primo direttore fu Imre Várady. Le attività si interrompono con il Secondo conflitto mondiale e riprendono con la rifondazione della struttura nel 1957.

A Pécs, nell'allora Janus Pannonius Tudományegyetem, il Dipartimento di Italianistica, le cui attività si erano interrotte nel 1941, fu istituito nel 1984 ad opera di Gyula Herczeg¹⁶ (1993), eminente studioso di stilistica e autore del primo grande dizionario bilingue (in due volumi) italiano-ungherese.

Il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Debrecen fu fondato tra le due guerre mondiali (nell'Anno Accademico 1935-1936) sotto la guida di Gaetano Trombatore, ma un "seminario di italiano" era già attivo da una decina d'anni. Fu abolito per mano sovietica negli anni Cinquanta; la continuità degli studi di italianistica fu allora rappresentata dai lavori del noto dantista Imre Bán. Il Dipartimento di Italiano è stato ricostituito nuovamente nel 1993¹⁷ presso l'allora Università Kossuth Lajos, oggi semplicemente Università di Debrecen.

Di più recente fondazione (nel 1995) è il Dipartimento dell'Università Cattolica Péter Pázmány (ora a Budapest, ma alla sua fondazione a Piliscsaba), su iniziativa dello storico dell'arte e dell'architettura, studioso di Andrea Palladio e Leon Battista Alberti, Gábor Hajnóczki e del linguista György Domokos.

In aggiunta, l'italiano è insegnato in alcune università di ambito economico e sociale nella capitale.

Venendo alla situazione odierna e sempre facendo appello alle statistiche ufficiali, per quanto concerne il terzo livello di istruzione la tendenza, benché piuttosto stabile, vede un drastico ridimensionamento dell'italiano rispetto ai primi anni Duemila. Si potrebbe imputare ancora una volta la diminuzione delle iscrizioni al calo demografico, ma se confrontiamo il numero generale di immatricolati negli atenei si può notare come nel 2001 essi fossero 184.071, rispetto ai 190.094 del 2021. Anche in termini relativi, si è passati da 18,1 a 19,6 studenti ogni mille abitanti. Va da sé che le dinamiche sono assai più complesse e qui non si può che offrire degli spunti per cogliere il quadro generale. Inoltre, le cifre sono da prendere con cautela poiché uno studente può essere conteggiato più di una volta se ha partecipato a più di un corso anche della stessa lingua. Tuttavia, il dato si è attestato intorno ai mille iscritti e vede l'italiano quinta lingua più studiata, superata dallo spagnolo ormai da quasi un ventennio.

Tabella 3. *Studenti di italiano iscritti nelle Università*

Anno	Università
2001/2002	2.358
2002/2003	2.695
2003/2004	2.859
2004/2005	2.742
2005/2006	2.751
2006/2007	2.103
2007/2008	1.671
2008/2009	1.704
2009/2010	1.489

¹⁶ Gyula Herczeg sarà anche artefice, insieme a Giancarlo Cogoi, della nascita della cattedra di italiano nella Facoltà di Magistero nella città di Nyíregyháza, centro di medie dimensioni dell'Ungheria orientale.

¹⁷ Madarász (1994).

2010/2011	1.411
2011/2012	1.431
2012/2013	1.346
2013/2014	1.047
2014/2015	885
2015/2016	1.037
2016/2017	968
2017/2018	1.031
2018/2019	1.125
2019/2020	1.059
2020/2021	1.002

Sono invece certi i dati relativi agli studenti iscritti nei vari programmi di Italianistica presenti nei maggiori atenei del Paese: ELTE Budapest, Debrecen, Szeged, Pécs e Università Cattolica Péter Pázmány. Un altro dipartimento è stato in funzione nell’Università dell’Ungheria occidentale a Szombathely (Savaria), ma le sue attività sono cessate da diversi anni. In tutti questi atenei sono presenti corsi di laurea triennale in italianistica, in cui vengono studiate la letteratura, la linguistica, la cultura e la civiltà italiana, oltre alla lingua. Al secondo livello, quello della laurea magistrale, esistono attualmente sia programmi in italiano sia interdipartimentali in traduzione e interpretariato al cui interno ci si può specializzare in italiano.

La Tabella 4 mostra i dati limitatamente alle triennali e ai percorsi a ciclo unico (gli unici comparabili effettivamente tra loro). La serie di dati qui proposta parte dall’anno dell’introduzione del sistema 3+2 in Ungheria. Il numero totale di iscritti è arrivato al minimo nell’anno maggiormente interessato dalla pandemia (e che ha visto un calo generalizzato delle iscrizioni nelle facoltà umanistiche) da Covid-19, risulta essere dimezzato rispetto a 15 anni prima. In generale analizzando la serie storica si può notare che, pur non godendo di ottima salute, i dipartimenti di italiano resistono e la quantità di iscritti non è trascurabile, tenendo sempre a mente le dinamiche demografiche e lo stato in cui versano realtà ben più blasonate ed economicamente floride di quella magiara.

Tabella 4. *Studenti iscritti ai percorsi triennali e di magistrale a ciclo unico (tra parentesi) per Università¹⁸ e anno*

Anno	ELTE	DE	PPKE	SzTE	PTE	Totale
2006	27	13	15	25	30	110
2007	50	11	15	11	12	99
2008	45	25	14	12	10	106
2009	48	12	13	5	7	85
2010	39	9	15	15	11	89
2011	26	9	8	15	9	67
2012	38	14	12	10	8	82

¹⁸ In ordine: ELTE= Eötvös Loránd Tudományos Egyetem; DE= Debreceni Egyetem; PPKE= Pázmány Péter Katolikus Egyetem; SzTE= Szegedi Egyetem; PTE= Pécsi Tudományegyetem. I dati, forniti annualmente dal Ministero, sono stati raccolti e archiviati negli anni dal Dipartimento di Italianistica dell’Università di Debrecen.

Anno	ELTE	DE	PPKE	SzTE	PTE	Totale
2013	30	9	16	8	10	73
2014	30 (17)	22	6 (5)	9 (0)	7	74+(22) = 96
2015	28 (8)	13	7 (2)	8 (2)	7 (2)	63+(14) = 77
2016	31 (11)	12	8 (0)	11 (3)	7 (6)	59+(20) = 79
2017	30 (13)	18	0 (6)	7 (5)	0 (3)	55+(27) = 82
2018	15 (12)	6 (1)	10 (2)	12 (3)	0 (0)	43+(18) = 61
2019	20 (12)	6 (2)	12 (3)	5 (6)	2 (3)	45+(26) = 71
2020	20 (10)	8 (4)	14 (0)	9 (8)	0 (7)	51+(29) = 80
2021	20 (13)	5 (3)	6 (3)	1 (2)	0 (2)	32+(23) = 55
2022	15 (9)	10 (1)	10 (5)	6 (3)	5 (3)	46+(21) = 67

Sempre in merito all'attività scientifica, sono attive da circa trent'anni due riviste di italianistica: *Nuova Corvina*, rivista dell'Istituto italiano di cultura, e *Italianistica Debrecensis*, o semplicemente *Ita/Deb*, pubblicazione del Dipartimento di Italianistica di Debrecen. Più recente la pubblicazione di una rivista online budapestina, *Italogramma*¹⁹; gli studi di lingua e letteratura italiana sono presenti anche su *Verbum*, pregevole rivista di romanistica ungherese²⁰. Ancora in merito alle iniziative scientifiche, nel 2004 fu fondata la Società dantesca ungherese²¹ (Magyar Dantisztikai Társaság), che tra il 2006 e il 2017 ha pubblicato una collana di *Quaderni danteschi*; nel 2021, inoltre, l'Accademia delle Scienze Ungherese ha organizzato due giornate di studio per i 700 anni della morte del Sommo poeta.

2.3. L'Istituto italiano di cultura di Budapest

Infine, per concludere questa panoramica generale è necessario dar conto anche del ruolo dell'Istituto Italiano di Cultura di Budapest, la maggiore istituzione di diffusione della lingua e cultura italiana nel Paese²². I dati²³ del 2020 e 2021 sono gioco forza falsati dal soprallungare della pandemia da Covid-19, che ha impedito le normali attività didattiche. Dalla lettura dei dati (Tabella 5) si evince come dopo un massimo toccato nel 2003, i frequentanti sono diminuiti costantemente e sensibilmente. Il piccolo “rimbalzo” del biennio 2019-20 non appare significativo di una reale inversione di tendenza; sembra tuttavia delinearsi una stabilizzazione del quadro. Il confronto tra la situazione ungherese e quella degli altri Istituti dell'Europa centro-orientale non appare tutto sommato sfavorevole, bensì evidenzia una tendenza comune all'intera area.

¹⁹ <https://italogramma.elte.hu/>.

²⁰ <https://www.verbum-analectaneolatina.hu/index.php/verbum>.

²¹ http://dantisztika.hu/?page_id=13.

²² Risulta ancora assente, invece, la Società Dante Alighieri.

²³ I dati sono estrapolati dagli annuari statistici del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e sono stati gentilmente forniti dall'IIC di Budapest.

Tabella 5. *Iscritti ai corsi dell'Istituto italiano di cultura per città (Europa centro-orientale)*

Anno	Budapest	Praga	Bratislava	Varsavia
2002	1213	976	565	1196
2003	1919	1081	474	1128
2004	1474	943	478	1338
2005	1408	968	539	1426
2006	1266	1146	494	1120
2007	1095	887	488	1332
2008	776	805	602	1267
2009	732	795	607	1278
2010	769	843	697	950
2011	734	944	726	902
2012	641	958	704	780
2013	542	672	743	737
2014	500	612	751	804
2015	514	586	753	708
2016	441	713	744	703
2017	554	763	688	696
2018	572	1090	719	703
2019	603	781	637	666
2020	668	621	663	643
2021	506	682	474	369

3. IL QUESTIONARIO CONOSCITIVO

L'idea di diffondere un questionario (vd. Appendice) tra la nutrita comunità²⁴ di insegnanti di italiano in Ungheria risponde all'esigenza di affiancare ai dati quantitativi anche una lettura qualitativa della situazione attuale²⁵. L'obiettivo era quello di valutare, dunque, anche il profilo dell'insegnante, la sua formazione e il suo aggiornamento professionale; la situazione organizzativa dell'insegnamento dell'italiano nelle diverse istituzioni (numero di classi, numero di studenti per classe, possibilità di praticare con madrelingua); la percezione dei docenti sulle competenze e le motivazioni degli studenti; una percezione individuale sull'interesse verso l'italiano.

Il questionario è stato suddiviso in 4 sezioni. La prima conteneva dati anagrafici (età, genere, provenienza, titolo di studio e formazione). La seconda sezione era differenziata in base al profilo dell'insegnante: docente di scuola superiore; lettore universitario; insegnante in scuola privata o IIC. Le domande riguardavano la consistenza delle classi, il

²⁴ Il questionario è stato diffuso grazie ai contatti personali e al gruppo Facebook (con circa 400 partecipanti), Magyarországi Olasztanárok - Insegnanti di italiano in Ungheria.

²⁵ Un'esigenza, questa, espressa da Massimo Vedovelli (2020) in occasione dell'ultima indagine a tappeto sull'italiano nel mondo e che condividiamo.

numero di classi e di ore insegnate a settimana; il livello linguistico degli studenti rispetto al Quadro comune; le occasioni di formazione professionale.

La terza sezione riguardava primariamente le motivazioni e gli interessi degli studenti; la quarta sezione chiedeva una percezione personale sullo stato dell’italiano nella propria istituzione e ulteriori commenti o segnalazioni personali.

Va precisato che l’iniziativa non ha pretese di esaustività né ha alcuna valenza statistica: si tratta di uno strumento che può indicare tuttavia alcune linee di tendenza comuni nell’esperienza degli insegnanti ungheresi. Il campione di 38 rispondenti, seppur limitato, non è del tutto privo di interesse.

Venendo alla discussione dei dati, la prima sezione, come si è detto puramente anagrafica e relativa alla formazione dell’insegnante: 36 su 38 sono ungheresi; 35 su 38 sono donne; tipicamente sono over 50 (20 su 38). Il 38% ha una laurea magistrale, il 30% la laurea a ciclo unico (5 anni) e il 13,5% è in possesso di un dottorato di ricerca.

L’89% dei rispondenti insegna l’italiano da 10 o più anni; altri 3 hanno un’esperienza superiore ai 5 anni e uno solo inferiore ai 3 anni. Gli informanti non sono concentrati in un’unica regione, ma sono localizzati in varie parti del Paese.

Per quanto riguarda il profilo professionale degli insegnati di italiano, nessuno afferma di avere una certificazione Ditals, Cedils o Dils-Pg: la formazione è quindi avvenuta primariamente durante gli studi universitari. Il 38% afferma però di aver frequentato corsi di aggiornamento in Italia, e il 41% di avervi partecipato in Ungheria.

Oltre due terzi dei rispondenti insegna in un liceo, mentre 5 insegnano in un liceo bilingue e altrettanti all’Università. Solo uno afferma di insegnare in una scuola primaria, assenti dal nostro *corpus* invece insegnanti di scuole private o dell’IIC.

La seconda sezione del questionario verte più specificamente sull’attività didattica: sono state presentate una serie di domande sulla quantità di classi di italiano presenti (tipicamente) nel proprio istituto; sul numero di studenti in totale presenti nell’istituzione e quanti mediamente per classe; sul numero di classi e di studenti gestiti personalmente dal docente; sulle ore di didattica settimanale dedicate all’italiano; sul livello di competenza linguistico-comunicativa da raggiungere nell’intero percorso e quale livello raggiungono effettivamente gli studenti. Ulteriori domande hanno riguardato la possibilità per gli studenti di praticare con dei madrelingua ed effettuare viaggi di studio; infine, sulle possibilità di formazione e aggiornamento professionale.

Sembra essere prevalente la presenza di 4 gruppi per scuola (10 risposte), ovvero uno per anno; appare frequente anche la presenza di due gruppi per anno (7 risposte), quindi circa 8 classi. Nei licei bilingue il totale delle classi è più consistente, poiché coesistono gruppi in cui l’italiano è prima lingua e con un numero cospicuo di ore, e classi in cui l’italiano viene studiato come seconda lingua straniera. Ma anche in licei in cui l’italiano è solamente seconda lingua possono esserci fino a 10 o 12 classi ogni anno.

Ciò ci conduce all’*item* successivo, riguardo al totale di studenti iscritti per ogni istituto. La media sembra essere tra i 50 e i 100 studenti da una parte e i 100 e 160 studenti dall’altra, con picchi di oltre 200 studenti nei licei bilingue. Con le dovute cautele, incrociando i dati del questionario con il dato già in nostro possesso sul totale degli studenti estrapolato dal censimento ufficiale, si potrebbe ipotizzare che l’italiano sia presente oggi in un *range* tra i 125 e i 150 istituti nel Paese.

Nelle scuole, l’insegnante è tipicamente responsabile di 4 (10 risposte) o 5 gruppi (5 risposte) e gestisce una media di 60-70 studenti per anno (le risposte sono varie, ma si aggregano intorno a queste dimensioni), con punte verso il basso di 10 e verso l’alto di oltre 100. Il monte orario settimanale è così organizzato: 5 ore settimanali per la prima lingua straniera; 3 ore settimanali per la seconda lingua straniera; nei licei bilingue si tratta, invece, di 18 ore al primo anno, 12 al secondo e 5 al terzo e quarto anno.

La maggior parte delle scuole riesce a organizzare gite e viaggi di studio in Italia (60%), mentre solo un terzo riesce ad avere contatti con madrelingua, che sono però discontinue e legate al volontariato e alla presenza di studenti italiani o tirocinanti nell'ambito del progetto Erasmus.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche, secondo il curriculum nazionale degli studi, al termine dei quattro anni, gli studenti dovrebbero raggiungere un livello minimo A2 nel caso della seconda lingua straniera e B1 per la prima. È possibile, però, fissare degli obiettivi più alti con il raggiungimento del livello B1/B2 per la seconda lingua e B2/C1 per la prima entro il termine degli studi e in previsione di sostenere un esame di maturità di livello avanzato. Le risposte degli insegnanti convergono nell'indicare l'obiettivo al livello B1/B2.

Abbiamo voluto chiedere, però, quale fosse il livello effettivamente raggiunto secondo l'esperienza personale del docente. Ciò perché può essere interessante capire la percezione dei docenti riguardo all'adeguatezza degli obiettivi fissati dall'istituzione compatibilmente con le ore di lingua impartite. Circa un terzo dei rispondenti (8 su 34) ritiene che gli studenti raggiungano il livello B1 del Quadro comune; per un altro 20% (7 su 34) si arriva a un livello più basso (A2); per 4 rispondenti, il livello in uscita è tra il B1 e il B2. Altri docenti ritengo che il livello finale sia tra l'A1 e l'A2. La situazione è dunque a macchia di leopardo, e oltre a normali variazioni dovute alla specificità dei singoli casi, anche il numero di ore settimanali influisce inevitabilmente sul risultato finale.

All'università, sono troppo poche le risposte per trarne qualche indicazione. Per l'iscrizione a un corso di studi in italianistica, fino all'anno accademico 2022/2023²⁶ era previsto come criterio di ingresso il superamento di una prova di lingua di livello avanzato²⁷ durante l'esame di maturità. La prova è tarata su un livello di competenza elevato, ma basta il voto minimo (2/5) per ritenere il requisito soddisfatto. Ciò fa sì che i livelli in ingresso degli studenti siano anche molto differenti tra loro. Alla fine del percorso di laurea triennale è previsto un ulteriore momento di valutazione linguistica, che è parte integrante della prova finale per il conseguimento del titolo, di livello C1. L'esame è preparato e somministrato internamente dai dipartimenti.

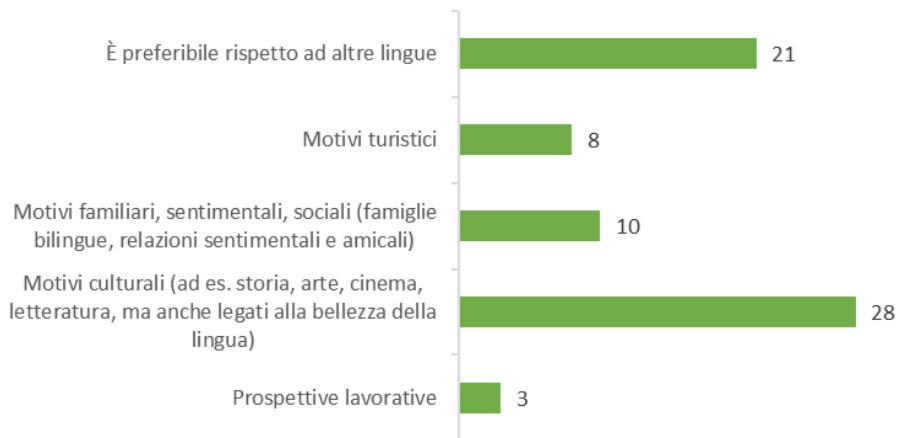
Per quanto riguarda l'aggiornamento professionale degli insegnanti, un'ampia maggioranza (quasi due terzi, 23 su 38) dei rispondenti riesce a frequentare corsi di formazione, ma essi sono raramente organizzati dalla propria istituzione scolastica (solo il 25% di casi); sono, invece, i dipartimenti universitari, soprattutto di Szeged e di Debrecen, a organizzare corsi periodici con esperti italiani di glottodidattica. Chi non può frequentare occasioni di aggiornamento, lo fa per motivi economici o per mancanza di incentivi da parte dell'istituzione.

L'ultima sezione del questionario era uguale per tutti e includeva alcune domande sulla motivazione e sugli interessi degli studenti.

²⁶ La normativa è in fase di revisione, nel segno di una maggiore elasticità, per venire incontro alle richieste delle Facoltà umanistiche, che vedono una diminuzione progressiva degli iscritti.

²⁷ L'esame di maturità ungherese prevede la possibilità, da parte dello studente, di scegliere alcune delle discipline da affrontare, sulla base dei requisiti d'accesso alla facoltà universitaria in cui vorrà iscriversi. La singola prova può essere affrontata a un livello normale o avanzato, sempre in base alle necessità dello studente.

Figura 1. *Motivazioni degli studenti secondo il parere degli insegnanti* (più di una risposta possibile)



Le motivazioni, stando a quanto riferiscono gli insegnanti, vertono soprattutto su ragioni di ordine culturale, inevitabilmente legate all’immagine dell’Italia e a noti stereotipi positivi sull’italianità e sulla lingua (come la sua intrinseca bellezza), e su quella che in apparenza può sembrare una maggiore semplicità di apprendimento rispetto ad altri idiomi. C’è, infine, chi studia l’italiano perché fa parte di famiglie miste italo-ungheresi. Non deve sorprendere la scarsa attenzione verso le motivazioni strumentali: gli studenti liceali non hanno una chiara percezione delle possibilità lavorative (pur esistenti e non trascurabili) offerte dall’italiano. I temi di maggiore interesse risultano essere le arti (soprattutto cinema e musica); la storia, le tradizioni e il folclore (che va inteso anche come abitudini e stile di vita); le città, le regioni e il turismo. Altri argomenti di interesse menzionati in misura minore sono la mafia, l’economia e la vita dei coetanei italiani.

Per oltre i due terzi degli informanti, gli studenti sono interessati alle certificazioni, ma si tratta quasi sempre di esami di lingua ungheresi. Ciò è giustificato dal fatto che possedere una certificazione di livello B2 consente di ottenere punti aggiuntivi nel computo del voto finale dell’esame di maturità e rappresenta un vantaggio per l’ingresso all’università. Inoltre, fino a tempi recenti, per conseguire la laurea era richiesto il raggiungimento di un livello intermedio in una lingua straniera; il criterio è stato rivisto durante il periodo della pandemia e ciò ha comportato una minore motivazione personale nel sottoporsi ai test di lingua.

I dati ufficiali sulle certificazioni²⁸ collocano l’italiano al quinto posto tra le maggiori lingue di cultura: dopo inglese, tedesco, francese e spagnolo. Anche in questo caso l’interesse è andato diminuendo progressivamente negli ultimi anni.

Tabella 6. *Certificazioni di lingua per anno e per lingua*

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Tot.
Italiano	1.287	1.291	1.298	1.226	994	1.007	987	671	798	650	10. 209
Inglese	88.521	85.409	96.615	96.041	83.796	89.259	94.148	65.558	67.006	66.954	833.307
Tedesco	28.530	26.993	28.310	27.842	23.544	22.443	21.926	15.416	14.142	12.311	221 457
Francese	2.237	2.185	1.981	2.020	1.657	1.447	1.403	979	926	740	15 575
Spagnolo	1.166	1.155	1.279	1.306	1.283	1.167	1.254	975	1.047	769	11 401

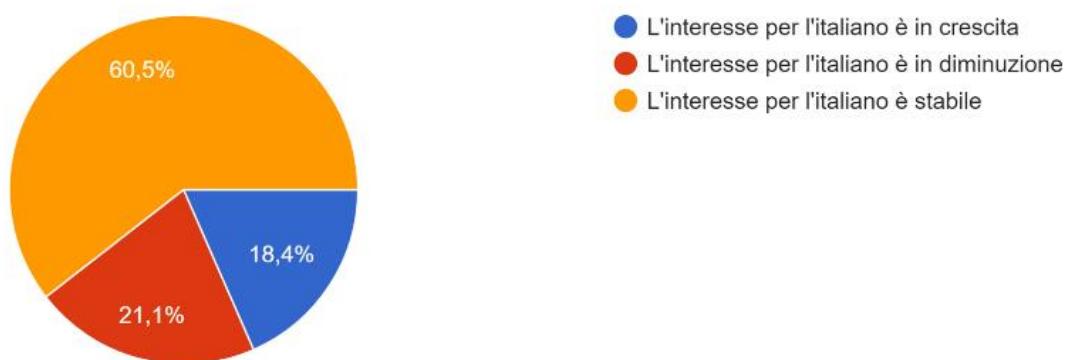
²⁸ https://nyak.oh.gov.hu/doc/stat/stat_disp.asp?strID=A0.

Tabella 7. *Certificazioni di italiano per età*

14-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-64	65+	altro	Tot.
215	231	84	36	28	18	18	15	5	0	0	650

Nell'ultima sezione del questionario abbiamo chiesto quale fosse la percezione personale sullo stato dell'italiano nella propria realtà locale. Dalle risposte emerge un quadro stabile nella maggior parte dei casi, e una distribuzione equa tra chi ritiene che l'interesse per la materia sia da una parte in crescita o dall'altra in calo. Tre degli otto rispondenti che hanno risposto negativamente lavorano a Budapest e 2 a Pécs. La percezione individuale, che ripetiamo chiama in causa la dimensione locale, tutto sommato coincide con i dati statistici globali sul Paese, che vedono una situazione stabile o in crescita.

Figura 2. *Percezione dell'interesse per l'italiano*



In conclusione, abbiamo chiesto quali fossero le maggiori difficoltà affrontate nel proprio lavoro. Le risposte rientrano in una casistica piuttosto precisa e chiamano in causa soprattutto difficoltà indipendenti dall'italiano: la forte prevalenza dell'inglese; difficoltà di ordine materiale e gestionale come l'ampiezza delle classi e le poche ore di didattica settimanale; i limiti didattici imposti dall'alto, soprattutto relativi all'imposizione del manuale ritenuti poco adeguati. Si evidenzia la richiesta di un maggiore sostegno da parte delle istituzioni italiane e dell'IIC, ma anche da parte delle aziende italiane in Ungheria. I docenti, inoltre, desiderano maggiori occasioni di aggiornamento e confronto professionale.

4. CONCLUSIONI

Nell'approntare un resoconto sullo studio dell'italiano in Ungheria, mi è parso utile e interessante soffermarsi anche su alcuni dati e ricostruzioni storiche. L'insegnamento della nostra lingua nel Paese magiaro ha un radicamento che sfiora il secolo, e ha saputo superare gli ostacoli posti dal sistema sovietico, grazie anche alla generosità degli insegnanti ungheresi e a un supporto istituzionale, che, anche se non sempre costante, è arrivato perlomeno nei momenti topici, come il cambio di regime nel 1990. Nel rapporto stilato in occasione degli Stati generali della lingua italiana nel mondo (MAECI, 2018),

l'Ungheria occupava il 24° posto per numero di studenti a livello mondiale e il 9° considerando la sola Unione Europea, sopravanzata solo da paesi che per vicinanza geografica, storicità dei rapporti, grandezza demografica non possono rappresentare termini per un paragone bilanciato. Il caso ungherese appare, insomma, del tutto peculiare e degno di interesse.

Oggi (2023) l'italiano in Ungheria è 4^a o 5^a lingua più studiata realmente, non solo per facile o superficiale propaganda nazionale. Dopo anni di diminuzione costante degli iscritti, nei licei il numero degli studenti è tornato a salire, recuperando quasi totalmente il livello del decennio precedente. L'insegnamento resiste grazie a un corpo docente che, entrato in servizio subito dopo la caduta del muro di Berlino, si avvicina alla conclusione della propria carriera e a nuovi giovani appassionati della lingua e della cultura italiana che oggi studiano per poterla insegnare.

Ben più difficile, anche se non ancora critica, è la situazione degli studi universitari, dove l'erosione degli iscritti è costante anno dopo anno: intervenire è altresì difficile, la normativa è rigida e centralizzata, con spazi di autonomia quasi nulli per i singoli atenei.

Oltre a un calo demografico difficile da arginare e tra i più alti del continente, le sfide maggiori per la sopravvivenza futura dell'italiano in Ungheria riguardano i mezzi forniti a scuole e atenei e il supporto istituzionale italiano. Le risposte degli informanti, infatti, mettono in evidenza la mancanza di un sistema che possa supportare anche realtà periferiche con maggiori occasioni di scambio, formazione e sostegno materiale. I dipartimenti universitari possono offrire un ottimo raccordo tra i vari punti della rete: scuole, aziende, istituzioni, formando non solo il corpo docente del futuro, ma anche i professionisti qualificati per il sostegno alle attività economiche e bilaterali tra i due Paesi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldelli I. (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma.
- Barni M., Vedovelli M. (2021), “L'italiano nel mondo globale: da Italiano2000 a Italiano2020”, in *Italica*, 98, 4, pp. 967-979.
- Bernátné Vámosi J., Nyitrai T. (2013-2014), *Giro d'italiano*, vol. 1-4 (A1-B2), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berzeviczy A. (1920), *I rapporti storici fra l'Italia e l'Ungheria*, Istituto per l'Europa orientale Roma.
- Cannova D., Mondavio A. (1994), “Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano svolta presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università ELTE di Budapest”, in *Nuova Corvina*, 2, pp. 62-90.
- Coccia B., Vedovelli M., Barni M., De Renzo F., Ferreri S., Villarini A. (a cura di) (2021), *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, Apes, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Fogarasi M. (1969), *Grammatica italiana del Novecento*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fogarasi M. (1990), *Nuovo manuale di storia della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- Fogarasi M., Pál J. (1993), “Contributi alla storia dell'insegnamento dell'italiano nell'Università di Szeged”, in *Nuova Corvina*, 1, pp. 99-101.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.

- Herczeg Gy. (1990), “La situazione dell’insegnamento dell’italiano nei licei e nella scuola dell’obbligo in Ungheria”, in Lo Cascio V. (a cura di), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze, pp. 522-524.
- Herczeg Gy. (1993), “Il Dipartimento di Italianistica di Pécs: fatti e programmi”, in *Nuova Corvina*, 1, pp. 58-62.
- Lo Cascio V. (a cura di) (1990), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze.
- Madarász I. (1994), “La rinascita del Dipartimento di Italianistica dell’Università di Debrecen. Una cattedra rifondata”, in *Nuova Corvina*, 2, pp. 257-258.
- Magnelli S., Marin T. (2006-2007), *Nuovo progetto italiano*, vol. 1-2, Edilingua, Roma.
- Ministero per gli Affari esteri e la Cooperazione internazionale (2018), *L’italiano nel mondo che cambia*: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2018/10/rapporto_2018_li.pdf.
- Pete L. (2003), *Il colonnello Monti e la legione italiana nella lotta per la libertà ungherese*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Pete L. (2019), *István Türr: il soldato ungherese d’Italia*, Kirke, Avezzano.
- Sárközy P. (1986), “Gli studi ungheresi in Italia”, in *Rivista di studi ungheresi*, 1, pp. 105-113.
- Stefanelli D. (2017), “Appunti sulla stilistica (italiana) di László Gàldi”, in *Italianistica Debreceniensis*, XXIII, pp. 108-121.
- Szabó Gy. (1993), “Il Dipartimento di Italianistica di Budapest”, in *Nuova Corvina*, 1, pp. 9-11.
- Rosselli A. (2006), *Quando cincittà parlava ungherese. Gli ungheresi nel cinema italiano (1925-1945)*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Vedovelli M. (2020), “I nuovi scenari globali per l’italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi”, in *Italiano LinguaDue*, 2020, 2, pp. 16-28: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15048>.
- Zentainé Kollár A. (2017), “Presente e futuro della lingua e dell’insegnamento dell’italiano in Ungheria: Nuove condizioni, nuove sfide”, in Pirvu E. (a cura di), *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, metodi, ricerche*. Atti del VII Convegno internazionale di italianistica dell’Università di Craiova, 18-19 settembre 2015, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 403-408.

APPENDICE

Domande del questionario

SEZIONE 1: Dati anagrafici

1. Nazionalità:
2. Età:
3. Genere:
 - M
 - F
 - Preferisco non dire
4. Grado di istruzione:
 - Laurea triennale (BA)
 - Laurea biennale (MA)

- Laurea a ciclo unico
- Dottorato di ricerca
- Altro:

5. Da quanto tempo insegni l’italiano?

- 0-3 anni
- 3-5 anni
- 5-10 anni
- più di 10 anni

6. Dove insegni l’italiano (città/paese)?

7. In quale regione/provincia?

8. Che formazione hai riguardo all’insegnamento dell’italiano? (più di una risposta è possibile)

- Titolo di studio
- Certificazione glottodidattica (ad es. Ditals, Cedils, Dils-Pg)
- Corsi di aggiornamento/specializzazione in Italia
- Corsi di aggiornamento/specializzazione in Ungheria
- Altro:

9. In quale istituzione insegni l’italiano? (se insegni in più di una di queste istituzioni, ti preghiamo di scegliere quella che ritieni prevalente per te)

- Scuola primaria
- Liceo
- Liceo bilingue
- Università
- Scuola privata
- Istituto italiano di cultura

10. Il nome della tua istituzione

SEZIONE 2 (differenziata per tipologia di insegnante)

Domande valide per tutti i profili e specifiche per gli insegnanti di scuola²⁹.

11. Quante classi di italiano sono presenti tipicamente nella tua scuola?

12. Sommando tutte le classi, quanti studenti (circa) studiano l’italiano nella tua istituzione?

13. Personalmente, in quante classi di italiano insegni ogni anno?

14. Quanti studenti di italiano gestisci personalmente ogni anno?

15. Quante ore di italiano frequentano alla settimana gli studenti?

16. Quale livello dovrebbero raggiungere secondo il programma/sillabo alla fine degli studi? (livelli del Qcer da A1 a C2)

17. Che livello raggiungono realmente secondo la tua personale valutazione?

²⁹ Per semplicità, riportiamo qui le domande comuni a tutti i profili di insegnante e in seguito solo quelle più specifiche per gli altri profili.

18. La scuola può organizzare viaggi studio in Italia o gemellaggi con scuole italiane?

- Sì
- No

19. La tua istituzione organizza anche corsi di aggiornamento per gli insegnati di lingua?

- Sì, spesso
- Sì, ma solo raramente
- No

20. Gli studenti hanno la possibilità di praticare con parlanti madrelingua? (ad es. insegnanti madrelingua, tutor, tirocinanti, collaboratori)

21. Hai la possibilità di frequentare corsi di aggiornamento professionale? (relativi alla didattica delle lingue e/o alla didattica dell’italiano)

22. Se no, per quale motivo?

- Motivi economici
- Non vengono organizzati corsi nella mia regione
- Non ho incentivi a frequentarli da parte della mia istituzione
- Altro:

SEZIONE 2. Domande specifiche per gli insegnanti dell’Università

11. Quali tra questi corsi sono presenti nella tua istituzione?

- BA in italianistica
- MA in italianistica (o altri percorsi in cui è presente anche l’italiano)
- Laurea a ciclo unico (5+1)
- Dottorato di ricerca
- Esiste solo un percorso “minor” di italianistica
- Altro:

14. Che livello raggiungono, secondo la tua personale valutazione, alla fine del ciclo BA (se presente)? (livelli del QCER A1-C2)

15. Che livello raggiungono secondo la tua personale valutazione alla fine del ciclo MA/OMA (se presente)? (livelli del QCER B1-C2)

16. Quanti studenti usufruiscono tipicamente del programma Erasmus (prendendo come riferimento un anno “normale” e in percentuale rispetto alla totalità di una classe)?

17. Sono presenti altri corsi di italiano oltre a quelli principali? (ad esempio, nel centro linguistico)

18. Se sì, quanti (tipicamente)?

19. Quali livelli vengono impartiti in questi corsi?

SEZIONE 2. Domande specifiche per gli insegnanti delle scuole private/Istituto italiano di Cultura

20. Che profilo (età) hanno tipicamente gli studenti?

- Bambini
- Adolescenti
- Giovani adulti
- Adulti
- Senior
- Altro:

21. Quali livelli vengono insegnati? (da A1 a C2)

22. Nella tua scuola/istituzione sono previsti anche corsi di cultura italiana? Se sì, quali? (ad es. storia dell'arte, storia della musica...)

SEZIONE 3. Motivazioni

23. Nella tua esperienza, quali sono le motivazioni che portano gli studenti a scegliere l'italiano? (più di una risposta è possibile, ma ti invitiamo a scegliere una o due tra le principali)

- Prospettive lavorative
- Motivi culturali
- Motivi familiari
- Motivi turistici
- È preferibile rispetto ad altre lingue
- Altro:

24. Quali sono i temi di maggiore interesse per gli studenti? (ad es. storia, mafia, dialetti, arte, cinema...)

25. Gli studenti sono interessati alle certificazioni di lingua?

- Sì
- No

26. Se sì, a quali certificazioni sono interessati e perché?

SEZIONE 4: Impressioni personali

27. Nella tua percezione, qual è la situazione dell'insegnamento dell'italiano nella tua città/regione?

- L'interesse per l'italiano è in crescita
- L'interesse per l'italiano è in diminuzione
- L'interesse per l'italiano è stabile

28. Quali sono le maggiori difficoltà che devi affrontare nel tuo lavoro?

29. Se vuoi, puoi offrire altre tue considerazioni personali:

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN SLOVENIA

*Nives Zudič Antonič*¹

1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN SLOVENIA

Nell'ambito dell'integrazione europea e globale sta diventando sempre più chiaro che la comprensione di culture e lingue diverse è una necessità per le attività dell'uomo contemporaneo. In tali circostanze chi vive in territori dove convivono più gruppi nazionali può sentirsi privilegiato, poiché il confronto quotidiano con le diversità ci costringe a conoscere le culture e le lingue dell'ambiente.

Questo è anche il caso dei territori del confine italo-sloveno, un'area di contatto di culture prevalentemente romanze e slave. L'Istria è, ad esempio, una zona di plurisecolare convivenza di culture autoctone come quella slovena/croata e quella italiana, alle quali si sono aggiunte – dopo la Seconda guerra mondiale – le culture degli immigrati: la cultura serba, bosniaca, albanese e macedone. La regione del Friuli-Venezia Giulia è anch'essa un'area dove da secoli si incontrano diverse culture autoctone –italiana, slovena, croata, ebrea, friulana, greca, tedesca – alle quali negli ultimi decenni si sono aggiunte le culture dei nuovi immigrati dai Balcani, dall'ex Unione Sovietica, dalla Cina e da altri paesi asiatici e africani.

Nel passato circostanze storiche e politiche hanno scatenato tra i popoli che abitano questo territorio conflitti e polemiche piuttosto che opportunità per sviluppare una convivenza ricca e feconda a livello individuale e collettivo. Si sono così formati stereotipi e pregiudizi che hanno ostacolato libere relazioni reciproche. Le conseguenze si sentono ancora oggi sebbene per lo più dominii il desiderio di abbattere le separazioni create dal passato.

A ciò si aggiunge ancora la questione della comunità globale e della posizione dell'inglese come lingua fondamentale di comunicazione. Chiedersi perché e come conoscere le culture e le lingue dell'ambiente locale, nazionale e del comune ambiente europeo e globale, non si dà più per scontato e la risposta non risulta per niente semplice.

1.1. *Cultura italiana e cultura slovena nelle zone di confine Italo-Sloveno*

Nell'area dell'Adriatico settentrionale la cultura slovena e italiana convivono già da secoli. La consapevolezza della diversità culturale cominciò però a formarsi soltanto durante il periodo della cosiddetta Primavera dei popoli, cioè dopo il 1848, quando in Europa cominciò il complesso processo di formazione degli stati nazionali. I burrascosi eventi storico-politici che accompagnarono il costituirsi dello stato italiano e di quello jugoslavo nel corso del XIX e XX secolo ostacolarono una feconda convivenza di confine anziché favorirla. Oltre alle turbolenze politiche furono frequenti anche i cambiamenti della posizione dei due gruppi etnici autoctoni (sloveno e italiano) sia nell'Istria slovena

¹ Università del Litorale, Capodistria, Slovenia.

sia nella zona di Trieste e nell'intero Friuli-Venezia Giulia. Con il Memorandum di Londra e con gli Accordi di Osimo tra la Jugoslavia e l'Italia del 1975 fu garantita la protezione ufficiale reciproca di entrambe le minoranze: quella italiana nell'Istria slovena e quella slovena nel Friuli-Venezia Giulia. Tuttavia tale tutela è applicata ancor oggi in modi e misure diversi sulle due parti del confine, nonostante la normalizzazione dei rapporti tra i due stati anche a seguito della definizione dei confini.

Dopo quasi trent'anni, però, l'indipendenza della Slovenia conseguita nel 1991 ha determinato notevoli cambiamenti sociali e politici nonché una nuova linea di confine tra i due stati ex-jugoslavi, la Slovenia e la Croazia. Anche la minoranza italiana è quindi adesso organizzata in due entità statali diverse e la nuova situazione ha influito sulla percezione dei confini presso gli abitanti, sull'etnicità, sull'identità e su altre questioni ad esse collegate. I processi di stabilizzazione sociale e politica occorsi a seguito della costituzione dello stato sloveno indipendente sono stati messi alla prova con l'adesione della Slovenia al comune spazio europeo, in cui la cultura slovena e quella italiana si incontrano sotto lo stesso tetto e dispongono di maggiore opportunità formali per sviluppare una prospera collaborazione.

Una dimostrazione della storica convivenza tra sloveni e italiani e sugli eventi accaduti in questo territorio viene dal documento pubblicato nel 2000 dalla commissione storico-culturale mista sui rapporti tra i due popoli nel periodo 1880-1956 (Alberti, 2001; Kacinc-Wohinz, Mlakar, Troha, 2003).

1.2. *Politica linguistica e legal framework*

Per una nazione piccola come quella slovena apprezzare le culture dei popoli vicini e padroneggiare le loro lingue è un bisogno di vitale importanza. Ancor prima di aver raggiunto la propria sovranità lo stato sloveno rappresentava, per la propria posizione geopolitica e culturale, un paese di contatto tra le culture e le lingue mitteleuropee e quelle mediterranee. Per la popolazione della Slovenia il plurilinguismo e la multiculturalità sono da sempre condizioni naturali di vita.

Mentre da un lato la dichiarazione d'indipendenza della Slovenia, avvenuta nel 1991, ha visto un radicale cambiamento in campo politico, sociale, culturale ed economico, non ha invece portato a molti cambiamenti in ambito della politica e pianificazione linguistica.

Nel passato recente la Slovenia ha condotto, con maggior o minor successo, processi di pianificazione linguistica in lingua slovena. La lingua nazionale rappresentava una base di partenza verso una politica linguistica aperta alla situazione storica nella quale il popolo sloveno si trovava. Lo sloveno come lingua materna è diventato nel corso dei secoli il punto di riferimento dell'identità nazionale e culturale degli Sloveni. La norma linguistica risponde sia ai bisogni di istituzionalizzazione dello standard della lingua slovena come lingua nazionale, sia alla necessità di conservare le lingue minoritarie autoctone (Čok, Zudič Antonič, 2012).

La pianificazione linguistica in Slovenia ha così instaurato un'organizzazione sociale in cui le lingue parlate dai suoi cittadini e tutelate dalle leggi slovene conservano una posizione costituzionale. Il vero *status* delle singole lingue si verifica poi nel funzionamento del bilinguismo e trova conferma nel sistema educativo. Nella tutela delle lingue minoritarie la Slovenia ha seguito il principio di autoctonia etnica. In questo modo ha potuto conservare i diritti dei gruppi minoritari indipendentemente dal numero di parlanti.

Due zone della Slovenia, il Prekmurje (a nord-est) e l'area costiera dell'Istria slovena (a sud-ovest) sono considerate zone bilingui per la presenza storica di minoranze linguistiche autoctone (ungherese e italiana).

I vari documenti legislativi e costituzionali oggi in vigore per quanto riguarda la tutela delle minoranze etniche hanno le loro basi dai documenti del 1974 dell'allora Repubblica Socialista di Slovenia (come parte integrante dello stato Jugoslavo).

Nella Costituzione del 1974, in particolare gli articoli 250 e 251, garantivano alle due minoranze etniche, quella italiana e quella ungherese, «l'uso della propria lingua, l'espressione e lo sviluppo della propria cultura, la possibilità di fondare proprie organizzazioni e usare i propri simboli» (Costituzione della Repubblica Socialista di Slovenia, 1974, Articolo 250).

L'impostazione democratica del sistema giuridico e normativo esistente ha permesso una continuità di tutela delle lingue e delle culture minoritarie anche dopo il 1991. La Costituzione della Repubblica di Slovenia (1991) garantisce ai membri delle due etnie i fondamentali principi legislativi umanitari includendo la legge sull'uso della propria madre lingua, sul mantenimento e sullo sviluppo della propria cultura e delle proprie peculiarità nazionali (Articolo 5), e leggi specifiche che includono l'uso libero della lingua materna sia nella vita privata che in quella pubblica (Articolo 11), l'uso dei simboli nazionali, la fondazione di varie associazioni e organizzazioni, lo sviluppo di attività culturali, di informazione ed educazione in lingua materna, nel numero garantito dei rappresentanti della nazionalità negli organi delle assemblee comunali, nel diritto di apporre il voto alle decisioni relative a questioni attinenti la minoranza, nei seggi garantiti per la minoranza italiana e per quella ungherese nel parlamento sloveno. Lo sviluppo di queste leggi viene finanziato e moralmente supportato dalla Repubblica di Slovenia (Articolo 64).

La conservazione della lingua minoritaria è possibile quando il sistema scolastico ne promuove l'espansione tra le popolazioni maggioritarie. Nell'area bilingue sloveno – ungherese operano scuole bilingui, ossia scuole nelle quali l'insegnamento si svolge alternativamente nelle due lingue, nell'area sloveno – italiana operano, accanto alle scuole con lingua d'insegnamento slovena, pure scuole nelle quali la lingua d'insegnamento è quella italiana. Rispetto alle altre scuole in Slovenia, nelle scuole dell'area bilingue sloveno – italiana i programmi prevedono un'ulteriore materia obbligatoria: nelle scuole elementari slovene i bambini seguono due volte alla settimana l'insegnamento dell'italiano come L2, mentre nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana hanno in media tre ore settimanali di sloveno come L2 (Legge sulla Scuola Elementare, 2001, Articoli 6 e 16; Legge sulla Scuola Media Superiore-Ginnasio, 2019, Articolo 2 e 8, Legge sulla Scuola Media Superiore di Indirizzo Tecnico-Professionale 2019, Articolo 2, 6, 14 e 66).

I due modelli si distinguono perché sono conformi ai bisogni specifici dell'ambiente, rispettano la tradizione culturale ed educativa dei due gruppi etnici e rispecchiano la situazione politica della popolazione minoritaria.

Le scuole sono aperte a tutti i cittadini indipendentemente dall'etnia di provenienza. I due modelli offrono alle popolazioni minoritarie una valorizzazione della loro lingua e cultura con l'insegnamento della loro lingua alla popolazione maggioritaria (Zudič Antonič, Zorman, 2004).

Grazie al modello bilingue della costa slovena, ideato nei primi anni del dopoguerra, di regola tutta la popolazione scolastica raggiunge, nel corso dei nove anni di educazione elementare, una conoscenza almeno passiva, della seconda lingua (Tabella 1). Ciò rende possibile, e sicuramente migliora, la comprensione fra sloveni e italiani, mentre le pressioni assimilatrici subite dalla lingua italiana sono quasi annullate grazie all'aumentato prestigio e alla funzione più elevata di questa lingua minoritaria, giacché sul piano giuridico e su

quello dell'attuazione della politica linguistica, essa gode di pari diritti rispetto alla lingua della maggioranza. Ciò si riflette in tutta la vita pubblica nelle zone bilingui dei comuni di Isola, Capodistria e Pirano: nelle insegne pubbliche nelle due lingue, nel funzionamento bilingue di tutte le istituzioni e di tutte le imprese, nel numero garantito dei rappresentanti della nazionalità negli organi delle assemblee comunali, nel diritto di apporre il voto alle decisioni relative a questioni attinenti la minoranza, nei seggi garantiti per la minoranza italiana e per quella ungherese nel parlamento sloveno (Čok, Zudič Antonič, 2012).

Tabella 1. *Distribuzione delle lingue come lingue di insegnamento e come materia nel curriculum in Slovenia* (Nečak Lük, 2003: 20)

Territorio	Caratteristiche etniche della popolazione	Lingua dell'istruzione (scuola)	Lingue insegnate	Specificità del curricolo
SLOVENIA (territorio statale)	Sloveni Rom ² Parlanti nativi altre lingue ³	Slovena	Sloveno come L1 I ^a e II ^a lingua straniera + III ^o lingua straniera (facoltativa)	Curricolo nazionale
AREA BILINGUE DELL'ISTRIA SLOVENA – Comunità Italiana	Italiani Sloveni Parlanti nativi altre lingue	Italiana	Italiano come L1 Sloveno come L2 I ^a e II ^a lingua straniera (rispettivamente 9 e 4 anni) + III ^a lingua straniera (facoltativa)	Curricolo nazionale adattato e arricchito con contenuti della storia, geografia e cultura italiana
	Sloveni Italiani Parlanti nativi altre lingue	Slovena	Sloveno come L1 Italiano come L2 I ^a e II ^a lingua straniera (rispettivamente 9 e 4 anni) + III ^a lingua straniera (facoltativa)	
AREA BILINGUE DEL PREKMURJE - Comunità Ungherese	Ungheresi Sloveni Rom Parlanti nativi altre lingue	Insegnamento bilingue, lingue: Slovena e Ungherese	Ungherese come L1 e L2 Sloveno come L1 e L2 I ^a e II ^a lingua straniera (rispettivamente 9 e 4 anni) + III ^a lingua straniera (facoltativa)	Curricolo nazionale adattato e arricchito con contenuti della storia, geografia e cultura ungherese

² La comunità Rom è situata nelle regioni del Prekmurje e della Dolenjska.

³ Ci si riferisce ai parlanti nativi di lingue della repubblica Jugoslava. La legislazione scolastica garantisce ai figli di cittadini stranieri, o di rappresentanti statali che vivono in Slovenia, un'educazione aggiuntiva della loro madre lingua.

Accanto alle lingue dei gruppi etnici autoctoni gli studenti sloveni studiano anche altre lingue straniere. Infatti la conoscenza delle lingue straniere e soprattutto delle lingue del vicinato, fa parte della tradizione degli Sloveni. Il tedesco si è conservato dal tempo in cui rappresentava la lingua ufficiale e governativa. L’italiano è lingua di comunicazione nei territori limitrofi e viene studiato come lingua straniera nel resto della Slovenia. Il francese ha avuto una forte tradizione che si è indebolita con il sopravvento dell’inglese. Quest’ultimo gode dello *status* di prima lingua straniera e viene insegnato nella scuola dell’obbligo a partire dalla quarta classe.

2. GLI ITALIANI IN SLOVENIA

Nonostante una tutela giuridica e formale costantemente qualificata, il numero degli appartenenti alla minoranza italiana si è ridotto in seguito all’annessione delle città costiere e del loro entroterra all’ex Jugoslavia.

La comunità italiana e la scuola italiana furono dapprima colpite dall’esodo, tanto che le cittadine costiere si svuotarono letteralmente da un giorno all’altro. La comunità subì con ciò un tracollo numerico.

La popolazione delle città fu sostituita da abitanti provenienti dall’interno della Slovenia (i quadri dirigenti e amministrativi) e dalle altre cittadine e frazioni istriane (i contadini sloveni o, in prevalenza, croati che sull’onda della deruralizzazione sceglievano di abbandonare a tutti costi i propri poderi per trovare impiego come manodopera negli stabilimenti industriali sorti nelle cittadine costiere).

L’assetto linguistico dei centri urbani di Isola, Capodistria e Pirano fu completamente sovertito. Tradizionalmente la lingua italiana era presente a tutti i livelli e fungeva non solo da lingua delle relazioni pubbliche, ma anche da lingua di prestigio parlata anche dalle popolazioni dei dintorni quando si recavano in città per affari, poiché i cittadini non erano in grado o si rifiutavano di parlare lo sloveno, essendo stata questa la lingua dei ceti più bassi e ritenuta, in quanto tale, inferiore. Lo sloveno era stato emarginato dalla vita pubblica specie all’epoca del fascismo, quando le sorti di queste terre, soggette allora all’Italia, condivisero il destino delle province di Trieste e Gorizia. Con l’annessione all’ex Jugoslavia l’italiano si ridusse d’un tratto all’uso in ambito esclusivamente familiare. Contribuirono a ciò anche i revanschismi e il clima postbellico che tendeva a identificare con il fascismo quanto sapesse di italiano (Zudič Antonič, Zorman, 2004). Si risperimentarono in senso inverso le ridenominazioni dell’epoca della riforma Gentile: allora, tutto quanto sapeva di sloveno aveva dovuto mutare sembianza: nomi di persone, cognomi, toponimi; questa volta ciò accadde a tutti i nomi sospettati di aver subito in passato l’italianizzazione, anche quando si trattava di toponomastica di antichissima data.

Gli antichi nuclei urbani si trasformarono in un coacervo di immigrati, la comunicazione avveniva in una bable di dialetti, l’ultima ondata immigratoria aveva infatti aggiunto allo sloveno e all’italiano la lingua degli immigrati dalle ex repubbliche jugoslave (che parlavano fra loro un misto di croato, serbo e di dialetti bosniaci). Questi ultimi si stabilirono nelle città abbandonate prima da numerosi italiani e poi dai primi immigrati postbellici, trasferitisi nei quartieri urbani nuovi e più prestigiosi.

La minoranza italiana veniva intanto sempre più chiudendosi rispetto agli sloveni, divenuti nei centri cittadini popolazione maggioritaria, e per varie ragioni politiche e sociali anche rispetto al ceppo nazionale italiano nel paese vicino.

La fisionomia umana e territoriale dell’Istria è sempre stata oggetto di trasformazioni connaturate all’essere storico della penisola, ovvero alla sua millenaria dimensione di approdo per culture e civiltà originariamente lontane e diverse.

Se la storiografia (italiana e jugoslava) ha messo in più occasioni debitamente a fuoco il palinsesto antropologico, geografico e storico del passato istriano, lo stesso non si può certo affermare per quanto concerne gli ultimi quattro o cinque decenni. In tal senso latitante è rimasto soprattutto un approccio analitico scevro di pastoie ideologiche o nazionalistiche, capace di esporre i mutamenti che hanno caratterizzato l'Istria, dalla fine della Seconda guerra mondiale a oggi, nella loro essenziale obiettività.

Le questioni di tipo politico non hanno ancora maturato il dovuto distacco nel catalogare la concatenazione di eventi negli ultimi sessant'anni in queste terre di eterna frontiera. È indiscutibile che l'annessione dell'Istria alla Jugoslavia, i rivoluzionari cambiamenti sul piano politico, economico e sociale, la portata dell'esodo e il conseguente svuotamento della regione nell'immediato dopoguerra, mutilata in pochi anni di più della metà della propria popolazione (non solo italiana), hanno prodotto irreversibili trasformazioni nella realtà territoriale peninsulare.

Molte delle direttive evolutive maturate nel tessuto sociale istriano in secoli di dialettica antropologica ed economica, sono state bruscamente interrotte e sostituite da inedite necessità, irradiate da nuovi poli d'influenza. Così, ad esempio, con l'affermarsi della nuova realtà confinaria, un tradizionale centro di gravitazione e di irradiazione (economica e culturale) come Trieste ha visto drasticamente ridimensionato, o addirittura annullato, il proprio ruolo rispetto allo storico entroterra istriano, mentre quest'ultimo ha dovuto adattarsi con tappe forzate alla sua nuova funzione entro lo stato jugoslavo. Un classico esempio: Capodistria, principale cittadina dell'unico sbocco al mare (41 Km di costa fra Lazzaretto e la foce del Dragogna) di cui dispone la repubblica di Slovenia, non poteva che farsi carico del ruolo assegnato nel 1957: quello di porto, con tutte le implicazioni territoriali e demografiche annesse; abbandono dei tradizionali settori economici (agricoltura, pesca, artigianato, turismo, commercio minuto), inquinamento dell'ambiente, utilizzo dei terreni più fertili (piane di accumulazione) per scopi non agricoli, allestimento di infrastrutture portuarie, sviluppo di attività economiche più o meno direttamente connesse a quella del porto (ad esempio, industria chimica, traffico, ecc.), alto tasso di immigrazione di forza lavoro dal modesto profilo professionale e con basso livello d'istruzione (soprattutto fra il 1960 ed il 1978), urbanesimo estensivo e incontrollato, e rapido degrado del centro storico, corroborato alla fine degli anni '50 da una serie di interventi 'modernisti'.

La deterritorializzazione subita da Capodistria è per molti versi emblematica. I suoi effetti si sono ripercossi con repentina efficacia sull'impianto umano e culturale della città. Non a caso la popolazione autoctona è minoritaria, e quella di etnia italiana (istroveneta), in assoluta maggioranza ancora nel 1946, non supera oggi il 2 per cento. Agli effetti decisivi dell'esodo postbellico si sono aggiunti quelli generati, non certo dalla carenza di una tutela formale della minoranza autoctona (gli statuti comunali della parte slovena dell'Istria sono in tal senso pressoché ottimali), quanto da impietosi processi di sviluppo territoriale e demografico che tolgoni all'"ecotipo" culturale con profonde radici nel tessuto storico dell'ambiente, il necessario 'ecosistema' dove poter riprodurre la propria identità, un supporto economico, ed evolvere la scala di valori e gli elementi di civiltà che compongono l'etnos in quanto tale (Juri, 1989).

La deterritorializzazione in Istria è dunque effetto di una riformulazione irriverente del suo sviluppo economico e sociale. Gli interventi sperimentali, nel dopoguerra orientati spesso verso la ricerca di un'improvvisata 'giustizia sociale', hanno penalizzato soprattutto l'agricoltura e la pessima congiuntura attuale continua ad affossare tale settore, trascinando nell'abbandono buona parte dell'entroterra istriano, defraudato ormai quasi totalmente del suo patrimonio umano e del suo specificum territoriale. La vitalità economica del Litorale ha trovato il suo perno nei centri turistici (Portorose) o in quelli

industriali, cantieristici e portuali (Capodistria, Isola). La nascita del terzo polo universitario in Slovenia ha fatto sì che il Litorale sloveno oggi avesse uno sviluppo intellettuale importante per l'intera regione e per la sua configurazione sociale (Juri, 1989).

La formazione/apertura dell'Università del Litorale (Univerza na Primorskem) è un importante progetto nazionale nato in un momento storico particolarmente rilevante per la Slovenia e le sue singole regioni e per poterne favorire l'integrazione a livello europeo.

Oggi l'area costiera dell'Istria slovena è considerata zona bilingue per la presenza storica della minoranza linguistica autoctona, la cui lingua è tutelata dalle leggi dello stato. Nel territorio bilingue dell'Istria slovena definito dagli statuti comunali anche l'italiano è lingua ufficiale oltre allo sloveno. Nel comune di Capodistria l'area bilingue comprende la stessa città di Capodistria/Koper e le località limitrofe: Barisoni / Barizoni; Bertocchi / Bertoki; Bossamarino / Bošamarin; Cerei / Cerej; Crevatini / Hrvatini; Camper / Kampel; Colombano / Kolomban; Prade, Premanzano / Premančan; una parte della Bassa Scoggie / Spodnje Škofije (Valmarin); Salara / Šalara e San Canziano / Škocijan (Statuto del Comune di Capodistria, Bollettino Ufficiale, n. 40/2000, Articolo 7). Anche il comune di Ancorano / Ankaran, di recente costituzione, rientra nell'aerea bilingue (Statuto del Comune di Ancarano, Gazzetta ufficiale RS, n. 94/2007 – testo ufficiale consolidato, 76/2008, 79/2009, 51/2010 e 40/12, 2015, Articolo 4 e 5). Nel comune di Isola l'area bilingue comprende la stessa città di Isola / Izola e le zone limitrofe Dobrava e Jagodje (Statuto del Comune di Izola, Bollettino Ufficiale, n. 15/2000, Articolo 4, Paragrafo 3). Nel comune di Pirano l'area bilingue comprende la stessa città di Pirano / Piran e le seguenti località: Portorose / Portorož; Lucia / Lucida; Strugnano / Strunjan; Sezza / Seča; Sicciole / Sečovlje; Parezzago / Parecag e Dragogna / Dragonja (Statuto del Comune di Pirano, Bollettino Ufficiale, n. 10/1999, Articolo 3).

Secondo i dati del censimento generale della popolazione effettuato nel 2002 (l'ultimo attraverso il quale sono stati raccolti dati relativi alla madre lingua), 3762 persone hanno dichiarato l'italiano come madre lingua, la maggioranza delle quali risiede in quest'area (Censimento della popolazione, 2002).

La minoranza autoctona di lingua e cultura italiana dell'Istria è oggi distribuita tra le Repubbliche di Slovenia e di Croazia. Essa dispone di scuole con l'insegnamento in lingua italiana di tutte le discipline in ogni ordine e grado (materna, elementare, media e superiore con vari indirizzi). Nella zona dell'Istria slovena ci sono complessivamente tre scuole dell'infanzia, tre scuole dell'obbligo (elementari e medie) e tre scuole medie superiori con lingua d'insegnamento italiana. Gli esperti, i responsabili del *curriculum* scolastico italiano e tutti gli insegnanti appartengono di regola al gruppo di minoranza italiana. Gli appartenenti al gruppo minoritario italiano che decidono di intraprendere gli studi per diventare insegnanti di scuola dell'infanzia e elementare hanno la possibilità di seguire i corsi di laurea in lingua italiana presso la Facoltà dell'Educazione dell'Università del Litorale a Capodistria e presso la Facoltà dell'Educazione di Pola (Università Juraj Dobrila in Croazia). Inoltre la Facoltà dell'Educazione a Capodistria organizza corsi di aggiornamento per insegnanti elementari sull'insegnamento della lingua italiana al livello precoce. Lo studio della lingua e della letteratura e cultura italiana figura nei programmi di Italianistica presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale a Capodistria, e – presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Lubiana – nei programmi di Romanistica e della sezione per Traduttori e Interpreti.

A Capodistria ha sede la redazione dei programmi in lingua italiana (RTV Koper-Capodistria), che costituiscono i programmi regionali della Radio Televisione Slovena; in Croazia inoltre operano il Centro di Ricerche Storiche a Rovigno e viene edita stampa in lingua italiana (il quotidiano *La Voce del Popolo*, il periodico *Panorama*, la rivista letteraria *La Battana*, una rivista giovanile *Arlobaleno*).

La comunità nazionale italiana è organizzata in senso socio-politico nell'ambito delle Comunità autogestite di Capodistria, Isola e Pirano e della Comunità costiera, che rappresentano uno strumento di protezione dei diritti della minoranza, fanno parte integrale dell'autonomia locale, ma sono competenti anche per affari a livello nazionale. Per quanto riguarda l'associazionismo, la comunità italiana è organizzata nell'ambito delle Comunità degli Italiani a livello comunale, che coordinano i vari gruppi (teatro, sport, musica dedicata ai giovani) e avviano varie attività (corsi, escursioni, festival di musica folk, feste patronali). L'Unione Italiana, che già ai tempi della Jugoslavia rappresentava l'organizzazione della minoranza italiana in Slovenia e in Croazia, ha ancor oggi lo scopo di mantenere e coltivare le relazioni tra le comunità italiane in questi due paesi e i loro contatti con l'Italia.

2.1. *Il ruolo dell'italiano nell'area bilingue*

La lingua è il mezzo fondamentale per esprimere l'appartenenza nazionale, è una componente di collegamento di una determinata comunità e un elemento di separazione rispetto a un altro gruppo. La coscienza nazionale innesca un senso di orgoglio, ma anche di disagio di fronte a una realtà in cui prevale la lingua della maggioranza, soprattutto in ambito amministrativo-economico, dove la terminologia cambia di continuo e di conseguenza anche l'utilizzo della lingua italiana deve adeguarsi al nuovo lessico.

In Istria, la situazione in ambito linguistico è molto varia e mutevole. Oltre alle variabili naturali di coesistenza di entrambe le comunità etniche, compaiono altri fattori esterni, come ad esempio l'influenza dei media. I flussi migratori, che favoriscono il multilinguismo per il fenomeno della mobilità, hanno un impatto significativo sulla scelta linguistica in un'area mista nazionale. Di recente abbiamo notato che il numero di persone di lingua italiana è in progressivo aumento. Tuttavia, questo fatto non coincide con i dati sul numero dei membri della comunità nazionale italiana. Nelida Milani Kruljac (2003) rileva che la comunità etnica italiana è composta da un gran numero di matrimoni misti che crescono bambini bilingui. La scelta dell'identità nazionale dipende principalmente dalla scelta della lingua, che riflette l'appartenenza a una particolare cultura.

La lingua parlata dai membri della comunità nazionale italiana nell'ambiente familiare, tra coetanei, nei contesti lavorativi in ambienti minoritari, è di regola il dialetto istroveneto mentre in contesti formali è l'italiano standard. La scelta della versione linguistica si basa sulla secolare tradizione storica legata al dominio di Venezia e in passato, il dialetto istroveneto veniva utilizzato anche per la comunicazione in circostanze formali.

Nell'ambito amministrativo e in altre occasioni formali, gli appartenenti alla minoranza italiana, essendo bilingui, utilizzano spesso lo sloveno, nella comunicazione scritta e in quella orale.

A scuola, i membri della comunità etnica italiana imparano l'italiano standard, che è esposto a molte influenze, tra le quali la lingua slovena, il dialetto istroveneto, almeno una lingua straniera, come l'inglese. La questione linguistica nell'area bilingue è quindi molto complessa, non si limita alle due lingue ufficialmente riconosciute. I singoli studenti/studentesse usano l'istroveneto, l'italiano colloquiale e lo sloveno, e molti di loro usano anche il croato o un'altra lingua slava. Questo fatto deve essere tenuto in considerazione nell'organizzazione e nell'attuazione del processo di apprendimento attraverso una scelta oculata dell'approccio, delle forme e dei metodi di lavoro, delle strategie di insegnamento e apprendimento. Nel processo di apprendimento, l'insegnante si impegna a sviluppare in modo uniforme le diverse abilità e crea le condizioni per la libera espressione e maturazione dello studente e della studentessa.

2.2. Caratteristiche linguistiche e culturali degli allievi nei confronti delle lingue e delle culture dell'ambiente

Presentiamo ora alcune delle risposte significative che ci sono state fornite dai risultati di alcune ricerche riguardanti la conoscenza della lingua italiana sul nostro territorio (Zudič Antonič, Zorman, 2006; Zudič Antonič, 2009; Čok, 2009; Bogatec, Zudič Antonič, 2014)⁴, svolte dall'autrice del contributo e da altri ricercatori dell'Università del Litorale e di altre istituzioni di ricerca, in merito agli atteggiamenti degli allievi nei confronti delle lingue e delle culture dell'ambiente.

I dati delle ricerche mostrano che in Slovenia, nelle scuole dell'Istria, oltre agli allievi che imparano l'italiano o lo sloveno come lingua madre nella loro prima infanzia, ci sono anche ragazzi e ragazze che parlano altre lingue materne.

Le dichiarazioni degli allievi e delle allieve delle scuole di lingua italiana in relazione alla domanda quale lingua sia da loro considerata la propria lingua materna, mostrano un'alta percentuale di intervistati e intervistate che considerano la lingua maggioritaria e la lingua minoritaria alla pari (48%), circa un quarto (25%), invece, dichiara di parlare la lingua maggioritaria (slovena) (Čok, 2009).

Un altro importante dato che emerge dalla ricerca riguarda la lingua parlata dagli allievi e dalle allieve delle scuole italiane con i genitori, dove si evince un'alta percentuale a favore dello sloveno: il 54% degli allievi e delle allieve delle scuole italiane parla sloveno con la madre e il 51% con il padre. Allo stesso tempo, il 17% degli intervistati e delle intervistate parla italiano e sloveno con la madre, il 14% con il padre e solo il 14% parla italiano con entrambi i genitori (Čok, 2009; Zudič Antonič, 2009).

Dai dati pertanto emerge che le scuole italiane sono frequentate in buona parte da ragazzi e ragazze che non sono italiani. Questo dato può forse essere considerato 'problematico' rispetto al fatto che la scuola italiana sia spesso considerata promotrice del mantenimento e della continuità della lingua e della cultura italiana dalla famiglia alla società. Inoltre, dall'infanzia all'adolescenza inoltrata, ogni generazione ha nella rete scolastica, intesa sia come struttura che come spazio vitale, il suo riferimento, il «rifugio per la propria formazione e aggregazione, da cui emerge come gruppo e come individuo il senso d'identità» (Milani Kruljac, 2003: 31).

Ma, allo stesso tempo, la scuola italiana offre qualcosa di più, qualcosa di diverso dalle scuole slovene, dato che sono proprio le scuole italiane ad essere maggiormente frequentate da ragazzi e ragazze che appartengono ad etnie diverse. Alla base di questo fenomeno ci possono essere vari fattori: alcuni di ordine pratico (apprendere la lingua, essere facilitati nel caso di una eventuale emigrazione in Italia), altri di discendenza (un genitore o qualche nonno italiano), altri ancora di carattere emotivo (amicizia, altri rapporti affettivi, gruppi di coetanei), ma anche culturali (la multiculturalità sul territorio è una realtà che può spingere l'individuo a riconoscere in più mentalità, mantenendo un'identità etnica sola). A questo proposito ci si può chiedere quale ruolo svolge la scuola. Un'ipotesi potrebbe essere che la scuola italiana, forse proprio perché minoritaria, non si limita a privilegiare le dimensioni dell'apprendimento e del sapere esclusivamente funzionali al lavoro ed agli studi futuri dei propri studenti/studentesse, ma è motivata a promuovere la continuità della tradizione di convivenza pacifica e rispetto delle diversità

⁴ Progetto Comenius 2.1: *Promozione delle lingue minoritarie nelle aree plurilingui riguardo alla formazione dei docenti* (2003-2007), coordinatrice Nives Zudič Antonič; Progetto nazionale: *Efficacia dei modelli di educazione bilingue in aree etnicamente miste - una sfida e una risorsa per un'Europa delle lingue e delle culture* (2006-2008), coordinatrice Lucija Čok; Progetto transfrontaliero INTERREG Slovenia-Italia: *EDUKA Educare alla diversità* (2011-2014), coordinatrice Nives Zudič Antonič.

altrui, e quindi di vivere il plurilinguismo che caratterizza questo territorio nel mondo più sereno possibile.

Un dato che ci sembra interessante sottolineare è che il 48% degli allievi coinvolti nella ricerca ha dichiarato come propria lingua materna sia quella italiana che quella slovena dando così un'idea di “doppia identità” (Zudič Antonič, 2009). Di solito questi ragazzi e queste ragazze sentono di appartenere a entrambe le culture (Milani Kruljac, 2003). Questa soluzione da un lato mal si addice all'interpretazione dell'appartenenza di quelli che la vorrebbero una, fissa e immutabile, dall'altro potrebbe essere considerata la soluzione migliore, proprio perché permette al giovane una maggiore capacità critica, una maggiore obiettività e una maggiore sensibilità, idonee ad una società multietnica come quella istriana (Cerkvenik, Zudič Antonič, 2023).

3. INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA IN SLOVENIA

L'istruzione dell'obbligo in Slovenia è di nove anni, suddivisi in tre cicli triennali, con accesso a sei anni di età. Al termine della scuola di base o dell'obbligo, i ragazzi possono scegliere tra uno degli indirizzi di scuola media superiore (umanistica (classica), scientifica, tecnica-tecnologica) o di un istituto tecnico o professionale. L'istruzione secondaria superiore si conclude con un esame di maturità docimologico in vista dell'iscrizione all'università, o con un esame di licenza per chi non prosegue gli studi universitari; l'istruzione professionale si conclude invece con un esame di licenza che avvia al mondo del lavoro. È stata inoltre potenziata pure l'istruzione parauniversitaria o universitaria a un ciclo breve professionalizzante. Contemporaneamente si è provveduto a riorganizzare i curricoli delle singole discipline in una prospettiva educativa efficace.

Uno dei compiti che gli stati europei affidano alla scuola è quello di sensibilizzare i giovani all'apprendimento delle reciproche lingue e culture. Per questo motivo la scuola si impegna a creare meccanismi di motivazione allo studio e sperimentare strategie didattiche soprattutto nell'insegnamento di lingue seconde e straniere.

In Slovenia l'insegnamento della lingua italiana avviene a più livelli, viene insegnata come lingua straniera nella parte centrale e settentrionale della Slovenia, come lingua seconda (L2) e madre lingua (L1) nell'area costiera dell'Istria slovena ovvero nel Litorale capodistriano.

Gli obiettivi, l'approccio, i metodi d'insegnamento/apprendimento, le tecniche didattiche e i livelli proposti nel *curriculum* di lingua italiana come lingua straniera e lingua seconda si basano su suggerimenti contenuti nel documento del Consiglio d'Europa (2002).

3.1. *Italiano come L1 (lingua materna)*

Nella Repubblica di Slovenia al gruppo etnico italiano è garantita la scolarizzazione e l'educazione in lingua materna dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. In tutto nella zona del Litorale sloveno ci sono tre scuole dell'infanzia (SI Delfino Blu a Capodistria, SI L'Aquilone a Isola e SI La Coccinella a Pirano), tre scuole dell'obbligo (SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio a Capodistria, SE Dante Alighieri a Isola e SE Vincenzo e Diego de Castro a Pirano) e tre scuole medie superiori (Ginnasio Gian Rinaldo Carli a Capodistria, SM Pietro Coppo a Isola e Ginnasio Antonio Sema a Pirano) con lingua d'insegnamento italiana.

Nell'anno scolastico 2021/2022 gli alunni che frequentano queste scuole erano 1364: 530 frequentanti la scuola dell'infanzia, 663 la scuola dell'obbligo e 171 la scuola media superiore.

La lingua ufficiale degli appartenenti alla comunità nazionale italiana è l'italiano standard che di solito è sostituito dalla varietà dialettale istroveneta in ambiente familiare. La lingua standard italiana, pur essendo considerata nel territorio del litorale sloveno lingua d'ambiente tutelata dalla legge, è in realtà vera lingua d'ambiente solo in determinate zone circoscritte ed è utilizzata solo in alcuni contesti ovvero a scuola, dai mezzi di comunicazione e informazione dedicati alla minoranza italiana, in biblioteca, nelle associazioni italiane, ecc (Cerkvenik, Zudič Antonič, 2019).

La quasi totalità degli appartenenti alla comunità italiana, specie per quanto riguarda le nuove generazioni, conosce ed usa correttamente la lingua slovena. D'altra parte, nelle istituzioni scolastiche slovene è previsto per legge l'insegnamento della lingua italiana come lingua d'ambiente, per cui tutta la popolazione scolastica raggiunge, nel corso dei nove anni di educazione elementare, una conoscenza almeno passiva della seconda lingua.

3.2. Italiano come L2 (lingua seconda) nell'area bilingue del territorio sloveno dell'Istria

Il modello di educazione bilingue del Litorale sloveno ideato nel 1959 garantisce che gli alunni che frequentano la scuola dell'obbligo e la scuola superiore studino la lingua italiana come materia d'obbligo per due ore settimanali, nelle scuole italiane invece gli studenti imparano lo sloveno come materia obbligatoria per circa tre ore settimanali (Tabella 2).

Tabella 2. *Italiano come L2 nell'area bilingue del territorio sloveno dell'Istria*

Scuola elementare				Scuola media superiore						
Status della lingua	Triennio			Programma	Status della lingua	Anno				Numero totale di ore
	I ^a	II ^a	III ^a			I	II	III	IV	
L2	2/2/2	2/2/2	2/2/2	Ginnasio	L2			3	3	350
				Istituto tecnico	L2			3	3	420

Gli allievi che frequentano le scuole con lingua d'insegnamento slovena nel territorio bilingue dell'Istria apprendono la lingua italiana come lingua seconda. La presenza di italofoni appartenenti al gruppo della minoranza etnica in queste zone fa sì che gli allievi possano far uso della lingua italiana pure al di fuori degli istituti scolastici. È presente anche come lingua dei media (della minoranza etnica e di quelli italiani) inoltre l'apertura del confine tra l'Italia e la Slovenia fa sì che ci sia un contatto tra i parlanti le due lingue sia in ambito culturale che di lavoro. L'uso della lingua italiana è molto frequente in molte attività di lavoro, durante il tempo libero e nelle rappresentazioni culturali.

L’italiano nelle scuole slovene è insegnato come seconda lingua obbligatoria dal primo triennio della scuola dell’obbligo (insegnamento precoce della L2) fino all’esame di maturità o di licenza alla fine della scuola media superiore. Passando alla scuola media superiore l’insegnamento della lingua seconda prosegue e continua a essere obbligatorio. Il curricolo delle scuole medie superiori prevede infatti l’insegnamento a livello avanzato della lingua per gli allievi che hanno già frequentato scuole dove si insegnava la lingua italiana. A questo livello possono aderire allievi che alla scuola elementare hanno imparato la lingua italiana come materia opzionale o facoltativa (dai tre ai sei anni di insegnamento). Per gli allievi che, provenendo da una zona non bilingue, non hanno studiato la lingua italiana nella scuola elementare, il curricolo della scuola media superiore offre la possibilità di imparare l’italiano a livello elementare secondo i contenuti del modulo previsto per gli allievi che intendono sostenere l’esame di maturità in questa materia o secondo i contenuti del modulo rivolto agli allievi che non sosterranno l’esame di maturità di lingua italiana (Zudič Antonič, Cerkvenik, 2019).

Secondo i parametri del Consiglio d’Europa il livello raggiunto alla fine della scuola dell’obbligo sarebbe da A2 (livello di sopravvivenza) a B1 (livello soglia), mentre il maturando alle superiori dovrebbe raggiungere almeno il livello B2 (livello progresso).

L’italiano come L2 nel territorio bilingue è materia obbligatoria nelle 8 scuole dell’obbligo, con un totale di 6212 studenti, e nelle 8 scuole secondarie (ginnasi, istituti tecnici e professionali), con un totale di 2745 studenti nell’anno scolastico 2020/2021 (Zorman, Zudič Antonič, 2023).

Gli obiettivi da raggiungere nell’insegnamento dell’italiano come seconda lingua sono il conseguimento del livello avanzato e una competenza comunicativa paragonabile a quella di un parlante nativo. L’insegnamento non si basa esclusivamente sullo sviluppo delle quattro abilità ma si cerca di dare spazio anche all’aspetto socioculturale dell’insegnamento/apprendimento della lingua italiana (cultura e civiltà italiana, educazione al bilinguismo; Šečerov, Zorman, 2008).

L’attenzione formale verso le due lingue ha inizio, a dire il vero, a partire dalla fase prescolastica: negli ultimi anni di scuola dell’infanzia le insegnanti dedicano, secondo il programma prescritto, una o due ore a conversazioni nella lingua seconda affinché i bambini possano avere i primi contatti, riconoscerla e impadronirsi, attraverso varie attività di carattere ludico, di un suo nucleo lessicale di base. Assai rari sono i bambini che giunti al quinto o al sesto anno di età non siano venuti a contatto con la lingua italiana o rispettivamente con quella slovena.

3.3. Insegnamento dell’italiano fuori dal territorio bilingue – lingua italiana come LS

Nelle scuole della Slovenia centrale e settentrionale la lingua italiana viene appresa come seconda o terza lingua straniera. Gli alunni possono studiare l’italiano come LS nel terzo triennio della scuola dell’obbligo, in quasi tutti i licei, ma anche nei vari istituti tecnici e professionali (Tabella 3).

Nella scuola dell’obbligo (secondo e terzo triennio, alunni dai 9 ai 15 anni) fuori dal territorio bilingue il curricolo prevede l’insegnamento della lingua italiana come seconda lingua straniera opzionale/facoltativa. Gli studenti raggiungono il livello di conoscenza che va da A1 (livello di contatto) fino ad A2 (livello di sopravvivenza).

Nell’anno scolastico 2018/2019 il numero complessivo di studenti di italiano come LS nella scuola dell’obbligo fuori dal territorio bilingue era di 1571 (16 scuole).

Tabella 3. *Italiano come LS*

Scuola elementare				Scuola media superiore									
Status della lingua	Triennio			Programma	Status della lingua	Anno				Numero totale di ore			
	I ^o	II ^o	III ^o			I ^o	II ^o	III ^o	IV ^o				
L2 2/2/2	2/2/2	2/2/2	2/2/2	Ginnasio	LS ₂	3	3	3	3	420			
					LS ₃	/	3	3	3	315			
					LS ₃	2	2	2	2	280			
				Istituto tecnico	LS ₂	3	3	3	3	420			
				Ginnasio clasico	LS ₃	/	/	4	4	280			

Nella scuola dell'obbligo (secondo e terzo triennio, alunni dai 9 ai 15 anni) fuori dal territorio bilingue il curricolo prevede l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua straniera opzionale/facoltativa. Gli studenti raggiungono il livello di conoscenza che va da A1 (livello di contatto) fino ad A2 (livello di sopravvivenza).

Nell'anno scolastico 2018/2019 il numero complessivo di studenti di italiano come LS nella scuola dell'obbligo fuori dal territorio bilingue era di 1571 (16 scuole).

Anche gli allievi delle scuole medie superiori della Slovenia centrale e settentrionale apprendono la lingua italiana come lingua straniera. Viene insegnata soprattutto nei ginnasi e negli istituti tecnici. Per gli allievi che non hanno studiato l'italiano nella scuola dell'obbligo, esso viene insegnato a livello elementare in due moduli: un primo modulo per gli studenti che si presenteranno all'esame di maturità e un secondo modulo per coloro che non sosterranno l'esame di maturità (Tabella 4).

Tabella 4. *Moduli d'insegnamento dell'italiano come L2 e LS nella scuola superiore*

Modulo C	Modulo B	Modulo A
Italiano come LS (da 280 a 420 ore d'insegnamento)	Italiano come LS, esame di maturità (420 ore d'insegnamento e più)	Italiano come L2 (da 350 a 420 ore d'insegnamento)

Il livello linguistico raggiunto dagli studenti varia secondo l'indirizzo da A2 (livello di sopravvivenza) a B1 (livello soglia), in alcuni licei viene raggiunto il livello B2 (livello progresso).

Nell'anno scolastico 2018/2019 nelle scuole secondarie (licei e scuole di altro indirizzo) fuori dal territorio bilingue 3298 allievi studiano l'italiano come LS.

L'uso della lingua italiana in questa parte della Slovenia è limitato, la stragrande maggioranza degli alunni usa questa lingua esclusivamente a scuola. L'interesse per lo studio della lingua italiana nella zona centrale e settentrionale della Slovenia, a differenza dell'aumento rilevato agli inizi degli anni 2000⁵, sta fortemente diminuendo.

Gli obiettivi che si vogliono raggiungere nell'insegnamento dell'italiano come LS comprendono principalmente lo sviluppo delle quattro abilità a un livello base. Si cerca inoltre di far conoscere agli allievi la cultura italiana e di paragonarla alla propria per individuare le particolarità e le diversità e sviluppare un'identità culturale.

Nella zona occidentale della Slovenia lungo il confine con l'Italia (zona di Gorizia) la lingua italiana ha un ruolo particolare. Gli allievi sono in contatto quotidianamente con la lingua e con la cultura italiana (mezzi di comunicazione, film, libri, sport, abitudini di vita) e spesso imparano la lingua italiana ancora prima di arrivare a scuola. Anche se in quest'area la lingua italiana ha lo *status* di lingua straniera ed è insegnata nelle scuole come materia opzionale (nel terzo triennio della scuola dell'obbligo, nella scuola media superiore), come lingua del vicino assume un'importanza maggiore. Si cerca qui di raggiungere l'obiettivo di livelli più alti di conoscenza sia nella comunicazione che nella lettura di varie tipologie testuali (Zudič Antonič, Cerkvenik, 2019).

4. FORMAZIONE DEI DOCENTI

Nella Repubblica di Slovenia l'ente che si occupa della formazione in servizio dei docenti è l'Istituto per l'educazione in collaborazione con le varie università e istituti di ricerca. In questo istituto operano i consulenti pedagogici esperti delle singole discipline.

Gli esperti responsabili per la lingua italiana operanti presso questo istituto si occupano anche della formazione permanente dei docenti organizzando corsi di aggiornamento, seminari, incontri con esperti di linguistica sloveni e italiani. Hanno inoltre il compito di provvedere all'introduzione dei nuovi programmi curricolari fornendo informazioni sui metodi e sulle tecniche didattiche da adottare.

I corsi di aggiornamento e i seminari sono programmati annualmente. I titoli degli stessi sono pubblicati dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport della Repubblica di Slovenia nel catalogo per l'aggiornamento professionale.

Questo catalogo viene fornito dal Ministero a ogni istituto prima dell'inizio dell'anno scolastico e ogni insegnante può programmare la sua adesione ai vari corsi in base ai propri interessi ed alle esigenze della scuola in cui lavora.

Di regola ogni insegnante ha a disposizione cinque giornate (nell'arco di ogni anno scolastico) da poter dedicare all'aggiornamento professionale. In accordo con la direzione scolastica gli insegnanti possono usufruire di ulteriori giornate da dedicare all'aggiornamento.

Pur non essendo obbligatori la stragrande maggioranza degli insegnanti frequenta regolarmente i corsi d'aggiornamento che si svolgono di solito il sabato o in altre giornate in cui gli allievi sono in vacanza.

Da recenti sondaggi svolti su larga scala dal Ministero risulta che gli insegnanti frequentano tali corsi soprattutto perché ne percepiscono il valore formativo e sono coscienti del bisogno, specie in questo campo, di una costante crescita professionale. Agli insegnanti che partecipano ai corsi di aggiornamento sono inoltre assegnati dei punteggi che favoriscono l'avanzamento professionale.

⁵ Nel 2002 ben 7240 studenti studiavano la lingua italiana come LS nelle scuole secondarie al di fuori del territorio bilingue (Zudič Antonič, 2022).

Le stesse direzioni didattiche cercano di agevolare la partecipazione ai corsi di aggiornamento essendo consapevoli dell'importanza della costante formazione dei docenti in una scuola moderna.

La qualità dei corsi di aggiornamento è in genere ottima. Ci si avvale molto spesso della collaborazione di esperti dall'Italia (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università di Roma "La Sapienza", Università Ca' Foscari di Venezia, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Udine, Univeristà degli Studi di Trieste, Ufficio bilinguismo e lingue straniere di Bolzano, IARD di Milano, DILIT di Roma).

Il Ministero degli affari esteri italiano offre inoltre fei finanziamenti per la formazione dei docenti e per il mantenimento delle cattedre di lingua italiana presso le univeristà.

4.1. Problemi presenti nell'insegnamento della lingua italiana

In base ai monitoraggi svolti in questi ultimi anni si è rilevato che nell'insegnamento della lingua italiana (LS/L2) in Slovenia sono presenti i seguenti problemi:

- libri di testo non adatti (spesso inesistenti per gli alunni delle elementari e medie);
- scarsa motivazione per l'apprendimento (soprattutto se l'italiano è materia obbligatoria);
- classi numerose (28 alunni nelle medie, il numero delle superiori può superare i 30 allievi), le aule non idonee (soprattutto alle superiori);
- in generale vengono adottati metodi d'insegnamento tradizionali;
- si fa poco uso di mezzi didattici multimediali;
- ci sono pochi mezzi a disposizione per la promozione della lingua italiana in Slovenia, scarsi finanziamenti da parte del governo italiano, paragonandoli ai contributi che danno i governi degli altri paesi europei (Inghilterra, Francia, Germania) agli istituti sloveni per promuovere le loro lingue.

5. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLE ZONE DI CONFINE ITALO-SLOVENO

L'obiettivo dell'educazione interculturale è la consapevolezza della propria cultura e delle culture dell'altro, e la capacità di empatia rispetto a queste culture in base alla loro conoscenza e all'accettazione di valori culturali comuni. L'educazione interculturale cerca di sottolineare le differenze culturali attraverso la conoscenza, non però con l'obiettivo di creare linee di divisioni insuperabili bensì allo scopo di ottenere quel livello di consapevolezza su cui fondare una cultura individuale costruita con il continuo contatto tra le culture coesistenti.

Nelle zone etnicamente miste come la zona di confine italo-slovena, gli elementi delle diverse culture sono intrecciati in modo talmente forte che risulta difficile definire a quale cultura ascrivere un determinato elemento o in generale descrivere le varie culture. Un fenomeno abbastanza frequente è anche l'intreccio di più culture in individui che non possono essere considerati e non si dichiarano essi stessi come esclusivamente sloveni, italiani, croati, serbi, friulani ecc, siano essi figli di matrimoni misti nell'ultima o in precedenti generazioni, siano essi immigrati o loro figli eee. Di conseguenza gli individui si identificano contemporaneamente con più gruppi nazionali o cercano di evitare definizioni etniche e preferiscono definirsi con simboli di appartenenza regionale. Sarebbe sbagliato dare a questo specifico intreccio di culture una connotazione negativa: a livello

di culture individuali o a livello di individui è, al contrario, un fenomeno tipico delle aree di contatto, cioè, come succede sempre più spesso, di quelle zone di confine dove più culture coesistono. Inoltre, la diversità nell'identità culturale è proprio uno dei tratti che distingue le aree di questo genere dalle realtà culturalmente più omogenee. Ma non sarebbe nemmeno giusto che situazioni simili divenissero la norma e che una società si ponesse come obiettivo un'identità multiculturale non definita. Ne conseguirebbe infatti la perdita di quelle differenze culturali che, come visto sopra, definiscono una società multiculturale e che la giustificano come tale (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič, 2006).

Le questioni legate all'identità culturale (ovvero nazionale/etnica), sia a livello sociale che individuale, non devono perciò essere lasciate al caso o a circostanze sociali temporanee. Si devono invece trasmettere soprattutto ai giovani, attraverso un'educazione interculturale, adeguati valori, conoscenze, consapevolezze (Zudič Antonič, Zorman, 2014). Un giovane non consapevole che tutte le culture presenti fanno parte dell'identità dello spazio in cui egli stesso si forma non potrà maturare né conseguire la capacità di prendere contatto con gli altri.

I giovani che vivono dall'infanzia in ambienti misti, nei loro diretti rapporti con i coetanei, nelle attività che praticano e che nell'intreccio linguistico e culturale danno vita al contesto in cui essi stessi crescono, dimostrano di essere spontaneamente disponibili ad accettare la coesistenza di diversità e a vivere con queste. Per un nuovo arrivato, invece, tali contatti rappresentano una sfida – la conoscenza del nuovo e del diverso, e insieme una prova – comprendere quanto sia egli stesso preparato ad affrontare e ad accettare un mondo culturalmente e socialmente diverso (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič, 2006).

L'educazione interculturale più profonda riguarda la conoscenza linguistica. Il modo migliore per entrare dentro la cultura di una comunità nazionale è l'apprendimento e l'uso della sua lingua. Attraverso l'uso della lingua nelle situazioni comunicative si scopre anche la cultura.

Consci e convinti di tali affermazioni negli ultimi anni presso la nostra università sono stati avviati numerosi progetti atti a studiare il problema per dare delle risposte di tipo pratico sia a livello universitario che per le scuole in genere. È stato pertanto formato un *team* di docenti universitari e di scuola elementare e media che ha il compito di studiare i vari problemi che vengono incontrati nelle varie realtà e portare delle soluzioni con proposte di lavoro in classe, progetti vari da attuare nelle varie scuole con altri docenti, alunni e con i genitori, e proponendo anche materiale didattico adeguato.

6. CONCLUSIONI

Territori multiculturali come l'area bilingue sloveno-italiana offrono molte opportunità per scoprire culture diverse e per formare una coscienza interculturale. Ovviamente dipende poi da ogni individuo e dalla società intera se queste opportunità sono riconosciute come tali e se sono considerate come socialmente utili. Se crediamo che la consapevolezza interculturale sia l'unico modo per un buon funzionamento della società multiculturale contemporanea, allora saremo consapevoli della ricchezza dell'ambiente multiculturale e disposti a trovare le opportunità per scoprire culture minoritarie, maggioritarie, diverse. Una di queste opportunità è rappresentata anche dai contatti formali o informali tra i membri delle diverse comunità, che ci permettono di conoscere le culture conviventi e di costruire la nostra coscienza interculturale. Al contempo costruttive relazioni interpersonali tra gli appartenenti alle diverse comunità nazionali possono stabilirsi soltanto se si è chiaramente consapevoli della propria appartenenza nazionale e dell'esistenza di altre culture dell'ambiente, evitando stereotipi e ingiustificati

pregiudizi. In relazione a ciò è importante ricordare che anche le culture di minoranza concorrono all'identità culturale dell'ambiente che forgia ogni individuo.

Pertanto l'educazione interculturale non va promossa solo in classi multiculturali ma deve essere attivata indipendentemente dalla presenza o dall'assenza di alunni stranieri. Essa deve essere considerata come nuova dimensione dell'educazione (Zorman, Zudič Antonič, 2014).

Per poter rendere efficace un percorso interculturale è necessario ripensare il modo di fare scuola e delle metodologie applicate in classe. L'approccio interculturale è applicabile a qualsiasi disciplina, a qualsiasi segmento del sapere, a qualsiasi curricolo. Non si tratta di aggiungere argomenti nuovi ad un curricolo tradizionale, ma si tratta piuttosto di applicare un differente metodo di trattazione del curricolo che va rivisto nei contenuti, nella scelta metodologica, nelle mete educative.

L'interculturalità non può essere raggiunta attraverso percorsi frammentari e occasionali, ma va raggiunta compiendo piccoli passi che siano coordinati tra loro, attraverso un progetto sistematico nella scuola. L'intercultura ha infatti carattere trasversale e interdisciplinare (Zorman, Zudič Antonič, 2019).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberti F. (2001), "Le stragi delle foibe furono 'violenza di Stato'. La relazione italo-slovena: le centinaia di esecuzioni frutto di un progetto politico preordinato". *Corriere della Sera*, 4 aprile, p 13:
http://www.storixxisecolo.it/rassegnasta/rassegna_cor040401a.htm.
- Bogatec N., Zudič Antonič N. (2014), *Educare alla diversità: ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Annales, Capodistria.
- Cerkvenik M., Zudič Antonič N. (2023), *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*, Unione Italiana e Università Popolare di Trieste, Capodistria, Trieste.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia-Oxford, Firenze-Milano.
- Costituzione della Repubblica di Slovenia (1991), Trad. italiana 2017. Republika Slovenija Državni zbor / Repubblica di Slovenia Camera di Stato:
https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/PoliticiSistem/URS/jezikovneRazlicice/lut/p/z1/04_Sj9CPyksy0xPLMnMz0vMAfIjo8zinfyCTD293Q0N3L39TQ08A5yD3Fwc_Q0NAkz0wwkpiAJKG-AAjgb6BbmhigD4fJGt/dz/d5/L2dBIEvZ0FBIS9nQSEh/.
- Čok L. (a cura di) (2009), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, Annales, Capodistria.
- Čok L., Zudič Antonič N. (2012), *Italian: the Italian language in education in Slovenia*, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, Leeuwarden.
- Juri F. (1989) "L'etnia italiana di Capodistria: su alcuni perché dell'assimilazione", in *Ricerche sociali*, 1, pp. 57-65.
- Kacin-Wohinz M., Boris Mlakar B., Troha N. (2003), *Rapporto italo-sloveno 1880-1956: relazione della commissione storico culturale italo-slovena*, Concordia et pax, Gorizia-Nova

Gorica.

- Mikolič V., Pertot S., Zudič Antonič N. (2006), *Tra lingue e culture*, Annales, Capodistria.
- Milani Kruljac N. (2003), “Fra identità e integrazione”, in *La Battana*, 147, XL, pp. 22-32.
- Nečak Lük A. (2003), *Language education policy in Slovenia*, Ministero dell’Educazione, della Scienza e dello Sport della RS, Lubiana.
- Popis prebivalstva, gospodinjstev instanovanj / Censimento della popolazione, delle famiglie delle abitazioni (2002), Statistični urad Republike Slovenije / Ufficio statistico della Repubblica di Slovenia:
<https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>.
- Statuto del Comune di Ancarano, Gazzetta ufficiale RS, n. 94/2007 – testo ufficiale consolidato, 76/2008, 79/2009, 51/2010 e 40/12, 2015, Articolo 4 e 5.
- Statuto del Comune di Capodistria, Bollettino Ufficiale, n. 40/2000, Articolo 7.
- Statuto del Comune di Izola, Bollettino Ufficiale, n. 15/2000, Articolo 4, Paragrafo 3.
- Statuto del Comune di Pirano, Bollettino Ufficiale, n. 10/1999, Articolo 3.
- Šečerov N., Zorman A. (2008), *Učni načrt. Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre (Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija)*, Zavod RS za šolstvo, Lubiana.
- Zakon o gimnazijah / Legge sulla Scuola Media Superiore-Ginnasio (2007) e ss.mm.ii. Uradni list RS / Gazzetta ufficiale della RS, n. 1 del 05/01/2007:
<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0002?sop=2007-01-0002>.
- Zakon o osnovni šoli / Legge sulla Scuola Elementare (2006), e ss.mm.ii. Uradni list RS / Gazzetta ufficiale della RS, n. 81 del 31/07/2006:
<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535/>.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju / Legge sulla Scuola Media Superiore di Indirizzo Tecnico-Professionale (2006), e s.m.i. Uradni list RS / Gazzetta ufficiale della RS, n. 79 del 27/07/2006: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3449?sop=2006-01-3449>.
- Zorman A., Zudič Antonič N. (2014), “Concezione dell’educazione interculturale e sensibilità interculturale tra gli insegnanti”, in Bogatec N., Zudič Antonič N. (a cura di), *Educare alla diversità: ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Annales, Capodistria, pp. 105-123.
- Zorman A., Zudič Antonič N. (2019), “Intercultural sensitivity of teachers”, in *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia*, 29, 2, pp. 247-258.
- Zorman A., Zudič Antonič N. (2023), *Italian: the Italian language in education in Slovenia*, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, Leeuwarden.
- Zudič Antonič N., Zorman A. (2004), “Linguistic and sociocultural transition in Slovenia: the Italian ethnic group, past and present”, in *Transition studies review*, 11, 3, pp. 171-184.
- Zudič Antonič N., Zorman A. (2006), “Predstavitev pogledov otrok in staršev iz različnih držav na nekatere vidike učenja in poučevanja manjšinskih jezikov”, in *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave v zgoje in izobraževanju*, 17, 1/2, pp. 127-142.
- Zudič Antonič N. (2009), “Italijanščina kot prvi jezik v manjšinskih šolah Slovenske Istre”, in Čok L. (a cura di), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, Annales, Capodistria, pp. 75-88.
- Zudič Antonič N., Zorman A. (2014), “Formazione degli insegnanti ed educazione interculturale”, in Bogatec N., Zudič Antonič N. (a cura di), *Educare alla diversità:*

- ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Annales, Capodistria, pp. 207-224.
- Zudič Antonič N., Cerkvenik M. (2019), “L’insegnamento dell’italiano e l’educazione interculturale in Slovenia”, in *Revista de Italianística*, 38, pp. 61-72.
- Zudič Antonič N. (2022), *Elementi di letteratura in chiave interculturale*, Unione Italiana e Università Popolare di Trieste, Capodistria, Trieste.

L'ITALIANO ETEROGLOTTO NELL'INTERAZIONE CON ITALOFONI IN ESTONIA: ROVESCIAMENTI DELL'ALTERNANZA DI CODICE

*Luisa Revelli*¹

1. ITALIANO MIGRANTE E ITALIANO ETEROGLOTTO IN ESTONIA

Quando, sul finire del 1937, Indro Montanelli fu mandato a ricoprire l'incarico di lettore di italiano all'Università di Tartu² le preoccupazioni che nutriva rispetto alla possibilità di comunicare con la popolazione locale si dissolsero molto rapidamente: «con mia grande sorpresa», scrisse anni dopo a proposito della sua breve esperienza baltica, «potevo parlare nella mia lingua perché le conoscevano quasi tutte, essendo assolutamente incomprensibile quella loro di radice ugro-finnica [...]. Ma la facilità con cui apprendevano le lingue straniere era anche dovuta al fatto che per nove mesi all'anno non potevano far altro, dato il clima, che studiare. Studiavano tutti, anche i contadini, perché per nove mesi la terra era sepolta sotto metri di neve»³.

Già nel ventennio precedente una profonda attrazione esercitata dalla Penisola su scrittori e artisti estoni aveva sollecitato l'ingresso delle prime traduzioni di opere italiane nei circuiti intellettuali (Monticelli, 2017) e avviato le premesse per la fondazione dell'*Associazione accademica italo-estone* (1936) e dell'*Istituto Italiano di Cultura di Tallinn* (1937): nel curare i rapporti tra i due Paesi, le due istituzioni offrivano conferenze e corsi di lingua e letteratura italiana concepiti «esclusivamente per stranieri, data l'assenza quasi totale d'Italiani nel Paese» (Gerbi, Liucci, 2006: 91)⁴.

Le presenze di italiani in Estonia sono state, a lungo, rare e occasionali anche successivamente, con appena due residenti censiti nel 1991⁵, anno della riconquistata indipendenza: soltanto a partire dal nuovo millennio ha preso l'avvio un inedito flusso migratorio che nell'arco di pochi anni ha visto il numero di italiani residenti arrivare a diverse centinaia (798 nel 2021, secondo i dati dell'*Annuario Statistico del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale*). Nel 2022, anno in cui si collocano le indagini sul campo cui fa riferimento il lavoro qui presentato, il numero di italiani presenti in Estonia

¹ Università della Valle d'Aosta.

² Secondo la ricostruzione storica pubblicata sul sito dell'Ambasciata d'Estonia a Roma in occasione del centenario delle relazioni diplomatiche tra i due Paesi (1921-2021), i primi corsi di lingua italiana furono attivati all'Università di Tartu già nel periodo 1814-1893 e ripresero, dopo un lungo periodo di vacanza della Cattedra e con finanziamento del governo italiano, dall'autunno del 1923

(<https://rome.mfa.ee/it/relazioni-diplomatiche-estonia-e-italia-19212021/>).

³ Montanelli (1999: 41).

⁴ La documentazione recuperata dagli autori della biografia montanelliana all'Archivio degli Esteri a Roma riferisce che nel 1938 l'Istituto di Tallinn offriva corsi della durata di nove mesi che comprendevano settimanalmente tre ore di grammatica elementare, tre di grammatica e sintassi superiore, due di letteratura e cultura e addirittura quattro ore giornaliere di conversazione e cultura, mentre il lettorato presso l'Università di Tartu prevedeva quattro ore settimanali d'insegnamento della lingua italiana e altrettante di letteratura e cultura.

⁵ Dossier *Documentazione e ricerche* n° 96, 6 novembre 2009:

<http://documenti.camera.it/leg16/dossier/testi/CU0168.htm>.

può essere stimato in un migliaio, comprendendo nel novero pendolari e studenti inseriti in progetti di mobilità interuniversitaria.

Benché il numero di giovani estoni che sceglie il percorso di studio della lingua e della letteratura italiana attivo presso l'*Humanitaarteaduste Instituut* dell'Università di Tallinn sia circoscritto a poche decine e molto limitato sia quello degli studenti che frequentano i corsi ancora attivi presso il *Romanistika osakond* dell'Università di Tartu, l'italiano rappresenta oggi a tutti gli effetti uno dei tasselli del variegato mosaico plurilingue del Paese, che a fronte di poco più di un milione di abitanti (1.331.824 residenti permanenti al 31 dicembre 2021) conta attualmente ben 243 lingue native e 211 nazionalità presenti sul territorio⁶.

Quello dell'italofonia è evidentemente un tassello rappresentativo di una componente estremamente marginale, in un contesto in cui la lingua nazionale ancora stenta a raggiungere quasi un terzo degli abitanti, russofoni, e in cui l'inglese tende ad assumere spazi sempre più estesi (Ehala, Korenik, 2021; Soler, Rozentalde, 2021).

La recente mobilità italiana verso il Paese baltico non presenta, d'altra parte, le caratteristiche che hanno canonicamente contraddistinto i paradigmi migratori del passato e che prevedevano la solida costituzione di comunità e reti di aggregazione dell'italofonia: protagonisti delle partenze dall'Italia sono oggi prevalentemente giovani con alti livelli di alfabetizzazione che scelgono una destinazione anticonvenzionale da raggiungere da soli, in assenza di amici o familiari a cui ricongiungersi, con l'obiettivo di ampliare le proprie reti sociali, di migliorare la propria condizione lavorativa, di collocarsi in una dimensione internazionale, comunque di compiere un'esperienza individuale di crescita e arricchimento personale in un contesto cosmopolitico e tecnologicamente avanzato. Si tratta di parlanti che, spesso già avendo coltivato pratiche di vita cross-nazionali prima del trasferimento, una volta arrivati sul nuovo territorio intessono relazioni con cittadini estoni o di altra cittadinanza, in genere deliberatamente evitando la frequentazione di persone e luoghi rappresentativi dell'italianità. In quest'ottica si motiva anche la loro forte propensione alla costituzione di coppie linguisticamente miste, che adottano l'inglese come lingua di comunicazione ma che – in caso di relazioni stabili e durature – convergono più spesso verso l'italiano che verso la lingua del Paese ospitante. Il fenomeno risulta facilmente riscontrabile sul campo: soprattutto le coppie italo-estoni, quasi sempre con componente italofona maschile, condividono l'impiego dell'italiano almeno nell'ambito di specifiche *routines* comunicative e familiari, spesso introducendolo in alternanza dell'inglese, e certamente in presenza di figli. L'italiano di non italofoni può d'altra parte essere ritrovato in Estonia all'interno di coppie miste prive di componente italofona che per motivi legati a storie personali lo conoscono e lo scelgono come lingua della comunicazione domestica, in assenza o a fianco di altri codici impiegabili come denominatori comuni; può manifestarsi al di fuori del dominio familiare, in contesti di lavoro che prevedono la presenza di italofoni o di rapporti con l'Italia; può affiorare, anche, in parlanti che pur conoscendolo solo in modo frammentario lo inseriscono occasionalmente nelle loro conversazioni con italiani.

Con queste premesse, adottiamo qui l'espressione *italiano eteroglotto* come etichetta iperonimica genericamente riferita agli usi orali dell'italiano⁷ da parte di parlanti che l'hanno acquisito come lingua seconda o che lo hanno appreso come lingua straniera; che lo impiegano limitatamente alle interazioni con partner e genitori italofoni all'interno di

⁶ Dati tratti dal censimento condotto nel 2021 dall'*Istituto di statistica nazionale estone - Eesti Statistika*: <https://www.stat.ee/en/statistics-estonia/population-census-2021>.

⁷ L'esclusivo riferimento al parlato rende necessaria la precisazione, essendo l'espressione *italiano eteroglotto* più frequentemente utilizzata in rapporto alla cosiddetta *letteratura italiana fuori d'Italia* e quindi agli impieghi del codice nella scrittura di testi letterari e non (Brugnolo, 2009).

famiglie linguisticamente miste o in contesti professionali; che lo conoscono in modo frammentario o dominano compiutamente ricorrendovi più o meno occasionalmente; in ogni caso che lo usano per interagire con parlanti italofoni sul territorio estone. All'interno di questo contorno, e concentrando il *focus* sui dispositivi dell'alternanza di codice, ci proponiamo di esaminare in primo luogo le rappresentazioni degli effetti del contatto che emergono dalle testimonianze dei parlanti l'italiano come lingua migrante o come codice eteroglotta in un contesto di *superdiversità*⁸ emblematico dei fenomeni di plurilinguismo migratorio che caratterizzano l'epoca contemporanea.

Una volta definite attraverso una breve rassegna di esempi commentati le rappresentazioni dell'alternanza e dei suoi effetti, concentriamo il focus su specifiche circostanze di commutazione in cui le aspettative del parlante italofono vengono disattese, perché all'interno di una conversazione in un codice-base negoziato come non marcato l'*italiano* viene dall'interlocutore sostituito con altra lingua o al contrario inaspettatamente introdotto. Riconducendo la casistica di entrambe le tipologie di violazione delle aspettative a effetti di *rovesciamento*, ci proponiamo di esaminarne funzioni, motivazioni e impatto comunicativo.

I dati e gli esempi citati fanno parte di un *corpus* di materiali raccolti nell'ambito di un'inchiesta condotta attraverso differenti complementari tecniche d'indagine: la somministrazione di un questionario compilabile on line, la conduzione di interviste individuali e familiari, la realizzazione di *focus group* in presenza e l'osservazione partecipante. I parlanti cui fa riferimento il contributo sono 52, 35 dei quali italofoni trasferiti stabilmente in Estonia da almeno un anno, identificati attraverso la sigla [Pit] (*Parlante Italofono*) seguita da un codice numerico. Il gruppo restante – considerato rappresentativo dell'italiano eteroglotta – comprende 7 loro partner e 7 figli (di età compresa fra i 4 e gli 11 anni) indicati attraverso una lettera maiuscola convenzionalmente attribuita, e 4 parlanti di diversa nazionalità coinvolti in conversazioni condotte con codice-base inglese e inserti in italiano, lingua solo molto approssimativamente da loro conosciuta ([NIt]).

Gli estratti da fonti scritte (per esempio dalle risposte alle domande aperte del questionario) vengono riprodotti in carattere corsivo; le testimonianze orali sono invece trascritte tra apici alti o, quando necessario, in forma dialogica: in questo caso la sigla [Int] (*intervistatrice*) fa riferimento ai turni condotti da chi scrive, e le convenzioni adottate sono limitate all'uso dei due punti per indicare un pronunciato allungamento fonologico. La doppia parentesi all'interno o fra le battute fornisce, quando necessario, informazioni su particolari fenomeni prosodici o extralinguistici utili alla contestualizzazione dell'evento comunicativo.

2. L'ITALIANO IN ALTERNANZA, SECONDO I PARLANTI

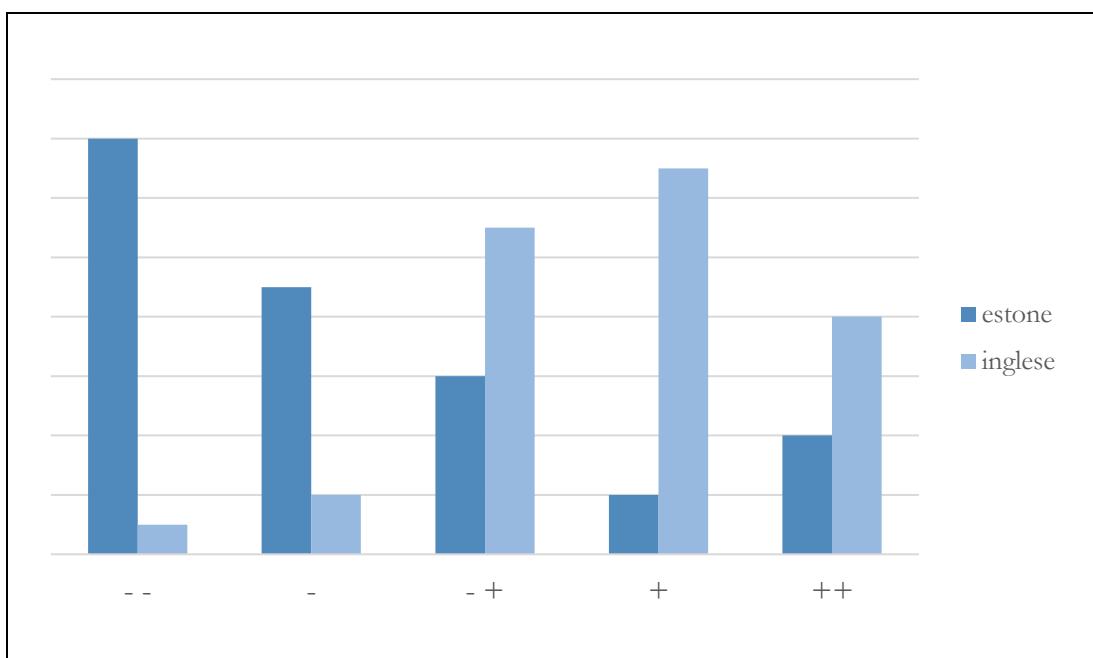
Rimandando a Revelli (2023) per una più articolata presentazione delle specificità che caratterizzano la recente mobilità italofona verso l'Estonia in termini di cambiamento dei paradigmi migratori e dei correlati repertori sociolinguistici, concentriamo qui l'attenzione

⁸ L'uso del termine *superdiversità* si motiva non tanto in relazione alla varietà repertoriale del contesto osservato, quanto piuttosto – come nelle concezioni di chi l'ha coniato – «to draw attention to complex – and arguably new – patterns in migration phenomena over the past three decades or so» (Vertovec, 2017: 1575). È lo stesso Vertovec (2023: 7) a precisare che «so the diversity-superdiversity distinction is not a matter of quantity, but of the co-occurrence and mutual influence of a number of classifications»: per la multidimensionalità dei fenomeni sociolinguistici osservati ancor più che per la “more ethnicity” del contesto il termine *superdiversità* appare allora qui più pertinente di suoi potenziali analoghi.

sulle pratiche di alternanza linguistica che emergono dalle testimonianze e dalle scelte concretamente praticate dai parlanti con l'obiettivo di mettere a fuoco le dinamiche e gli effetti del contatto sia in relazione all'italiano migrante sia in relazione alla varietà impiegata come codice eteroglotta.

Da un punto di vista generale va preliminarmente osservato che un importante tratto caratterizzante i repertori degli italofoni in Estonia è costituito dalla scarsa conoscenza delle due principali lingue locali (estone e russo), anche dopo diversi anni di permanenza sul territorio (Grafico 1): nel contesto fortemente plurilingue che contraddistingue soprattutto i centri urbani di Tallinn e Tartu l'inglese è lingua di lavoro in pressoché tutti gli ambiti professionali e codice prevalente anche in quelli di evasione.

Grafico 1. *Parlanti italofoni: autovalutazione della propria familiarità con estone e inglese, in una scala da 1 (--) a 5 (++)*.



In riferimento alle configurazioni dell'alternanza tra italiano e inglese, le risposte degli intervistati documentano l'adozione di scelte consapevoli e ben codificate: a una solida abitudine all'uso della lingua materna nei contesti di soli italofoni si affianca una altrettanto sistematica propensione a commutare verso l'inglese nell'interazione esolinguale (Grafico 2).

Il dato trova corrispondenza nelle testimonianze elicite e nelle osservazioni sul campo: salvo esigenze specificamente motivate⁹, il codice-base delle interazioni è l'italiano fra connazionali, mentre in presenza di non-italofoni la sostituzione della lingua materna con l'inglese è adottata unanimemente, anche se eventualmente in alternanza:

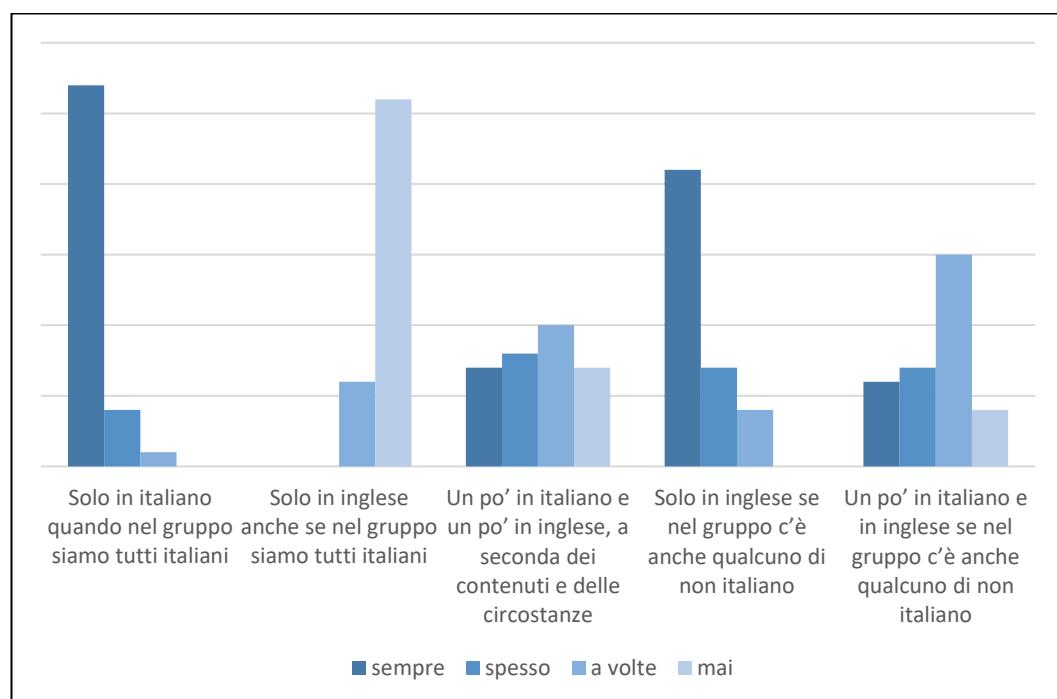
[PIt4] Tra italiani qui si parla sempre in italiano. Però parliamo in inglese se nel gruppo c'è anche un non italiano, anche se è solo uno. Poi in gruppo può

⁹ Ad esempio: «Con un mio coinquilino italiano avevamo concordato di parlarci e di scriverci sempre in inglese ma soltanto perché lui aveva bisogno di allenarsi un po'. E anche adesso che è tornato in Italia quando ci sentiamo ci parliamo e scriviamo in inglese» [PIt3].

capitare che qualche volta venga fuori l'inglese anche fra italiani, ma solo per abitudine.

Si tratta di un canone di comportamento ispirato a principi di cortesia e inclusione ([PIt29] «per non escludere chi non capisce l'italiano, che altrimenti deve star lì senza capire niente»), basato su scelte o automatismi che nel plurilinguismo che caratterizza il contesto identificano l'inglese – e non la lingua locale – come codice non marcato, trasversalmente *in-group* e in una certa misura rappresentativo, se non identitario, soprattutto di una specifica categoria di parlanti inscrivibile nei contorni della cosiddetta *mobilità effervescente*, con maggiore propensione alla flessibilità che al radicamento, all'internazionalità piuttosto che alla territorializzazione.

Grafico 2. *Parlanti italofoni: risposte alla domanda del questionario "Se in Estonia frequenti persone italiane, in che lingua comunichi con loro?"*



All'interno di queste configurazioni interazionali, l'estone penetra nel repertorio dei parlanti italofoni esclusivamente attraverso formule di saluto e *routines* di cortesia ([PIt7] «a volte anche tra di noi diciamo in estone le classiche cose: *tere* per salutarci, *aitäh* che è ‘grazie’, *palun* ‘per favore’»)¹⁰ o prestiti occasionali ([PIt31] «Mi vengono in estone certe espressioni che mi piacciono e che sono più veloci, tipo se c’è agitazione a volte dico *rahulik* che vuol dire ‘calma’»).

Le dinamiche dell’alternanza prevedono una maggiore presenza della lingua nazionale locale in caso di progetti migratori più stabili e duraturi, e principalmente nei nuclei linguisticamente misti. Nelle coppie italo-estoni l’alternanza dei due codici materni

¹⁰ Si tratta delle uniche espressioni che alcuni parlanti italofoni dichiarano di essere in grado di utilizzare nell’interazione con i locali anche dopo uno o più anni di permanenza nel Paese: «so dire *tere*, *aitäh*: purtroppo la mia conoscenza si è fermata a queste due parole o poco più» [PIt5]; «ho imparato i saluti, i ringraziamenti, e a dire che non parlo estone» [PIt8]; «La prima cosa che ho imparato è stata *järgmine peatus* ‘prossima fermata’. Ora so salutare, ringraziare, dire come mi chiamo e chiedere gentilmente di parlare in inglese» [PIt25].

costituisce, tuttavia, un'eccezione. La mancata o insufficiente conoscenza della lingua dell'altro da parte del partner italofono costituisce il caso più frequente: malgrado molti degli intervistati dichiarino di essersi proposti di studiarlo, la complessità di una lingua estremamente distante dall'italiano, la difficoltà a conciliare i momenti di studio con gli impegni di lavoro e la disponibilità dell'inglese impiegabile come lingua franca in pressoché qualunque contesto costituiscono, secondo i parlanti, disincentivi difficilmente superabili.

Per converso, non è raro che le coppie miste si orientino verso un uso alternato dell'inglese e dell'italiano, o adottino questo secondo come codice-base in tutti i casi in cui il partner estone lo conosca per averlo studiato o acquisito in periodi trascorsi nella Penisola e/o utilizzandolo per ragioni professionali. Il campione considerato – che rispecchia nelle coppie miste una configurazione di genere con prevalenza femminile della componente estone – comprende il caso di alcune donne con profili culturali elevati e competenze linguistiche che consentono loro di interagire fluentemente in un italiano eteroglotta da quasi-native e che riferiscono di preferire il codice del partner anche per le loro attività individuali ([A] «io faccio praticamente tutto in italiano: leggo e scrivo in italiano, guardo film italiani, ascolto musica italiana»).

Una forte motivazione della componente femminile della coppia all'apprendimento della lingua materna del partner può essere d'altra parte riscontrata anche nei casi in cui il codice-base sia rappresentato dall'inglese, come emerge ad esempio dal seguente estratto di conversazione con [B], compagna estone di [PIt27], in Estonia da quattro anni:

[B]	eh...i am studying italian...
[Int]	ah, bene! e da quanto tempo lo studi?
[B]	un anno e mezza. Non so molti parola
[Int]	Ma fra di voi parlate qualche volta in italiano?
[B]	un po'... eh... ((rivolge lo sguardo a PI27))
[PIt27]	eh, per ora solo quando magari sta studiando
[Int]	per esercitarsi?
[PIt27]	sì: per esercitarsi, ripassare, così: poi in conversazione normale no
[B]	too tiring ... ora... Ma dopo sì.

La presenza e l'alternanza delle due lingue etniche aumentano considerevolmente in caso di coppie con figli: che si tratti di nuclei italo-estoni o doppiamente misti, in cui cioè entrambi i partner si trovano fuori sede (Delamotte, 2018; Le Gall *et al.*, 2021; Moretti, Antonini 2000), è la presenza di prole a sollecitare l'uso delle lingue materne in ambito intra-familiare.

La soluzione interazionale più diffusa prevede l'adozione del modello OPOL (*One Person One Language – Una Persona Una Lingua*)¹¹, con diverse possibili sotto-configurazioni: nel caso delle coppie miste, in cui quindi la lingua di uno dei due genitori coincide con quella della comunità, ciascun genitore si rivolge ai figli nella propria lingua materna, e la lingua d'interazione della coppia genitoriale può essere l'estone, o l'inglese o l'italiano a seconda delle competenze linguistiche dei due partner; all'interno delle coppie doppiamente miste, l'inglese è di norma il codice-base degli adulti che interagiscono però con i figli nelle rispettive lingue materne ed eventualmente, in caso di competenze sufficienti, alternandole con la lingua del partner e/o della comunità in cui i figli sono

¹¹ Allo studio dei modelli adottati nei confronti dei figli da parte di coppie miste residenti in Estonia hanno dedicato una recente ricerca Seppik-Zabrodskaja (2022).

inseriti. È evidente che all'interno di questa schematica rappresentazione di sintesi, le variabili che interagiscono nella definizione dei paradigmi dell'alternanza di codice intra-familiare sono molte e complesse, e che la loro gestione può variare significativamente all'interno dei singoli nuclei in termini di costanza e regolarità delle pratiche adottate, ma anche di percezione di gestibilità ed efficacia delle stesse.

In un quadro di valutazione complessivamente positiva delle competenze dei figli ([PIt2] «I miei figli a livello parlato l'italiano lo sanno parlare bene perché sono in grado di esprimersi anche se a volte usano parole italiane usando la grammatica estone, e quindi è anche tenero») i genitori si mostrano soddisfatti delle interazioni con loro.

Nutrono, invece, qualche preoccupazione rispetto alla tendenza alla cristallizzazione di alcune devianze nell'italiano parlato ([PIt33] «Ci sono degli errori che non riescono a mandarli via: noi li correggiamo sempre ma continuano a farli. Ad esempio loro regolarizzano dei verbi irregolari, tipo::: invece di *sono morto* dicono *sono moruto*») e scritto ([PIt1: «io a casa la faccio esercitare, la faccio scrivere in italiano... ma continua a fare certi errori::: soprattutto di ortografia»).

In questa direzione, la consapevolezza rispetto a proprie abitudini occasionali e comunque individuali («La mia lista della spesa la definirei 'bilingue', tipo che c'è scritto latte, pane, *butter*: un misto italiano e inglese») assume contorni diversi quando gli effetti di mescolanza si istituzionalizzano all'interno della micro-comunità rappresentata dalla coppia o dal nucleo familiare. I prestiti lessicali stabilmente acquisiti con impiego regolare in ambito domestico vengono allora identificati come le più evidenti e radicate manifestazioni del contatto fra le diverse lingue praticate:

C'è da dire che io e mia moglie non usiamo l'inglese in maniera puristica... pura... ma lo sporchiamo con elementi di italiano o anche estone. Per esempio... l'esempio più pratico: quando erano piccoli i bambini avevano il ciuccio e abbiamo usato sempre la parola *cuccio*. In estone è *lutt* che non è neanche tanto male, ma ... le parole inglesi invece sono *pacifier* e *comforter*, che sono orribili! [...] O per esempio, invece che dire lo *sgabuzzino*, non diciamo *storedroom* ma usiamo la parola estone *panipaik*. [PIt2]

Talvolta – dopo essere stati introdotti o coniati da un singolo suo membro – entrano a far parte del lessico familiare dell'intero nucleo anche calchi che generano pseudo-italianismi, come emerge nel seguente estratto, collocato all'interno di un'intervista condotta con [PIt33], la moglie estone [C] con ottime competenze in italiano e i figli d'età compresa fra i 7 e gli 11 anni socializzati in entrambi i codici genitoriali:

- | | |
|---------|--|
| [Int] | e che cosa mangiate in mensa a scuola? |
| [M] | io mangio latte e pane |
| [PIt33] | eh, latte e pane perché non ti piace la minestra. Poi quello è nella pausa della mattina, no? Perché avete anche molte pause ... ma all'una c'è un pranzo normale. Fate un pranzo normale o una colazione? |
| [N] | l'altra volta c'era pure il <i>piede della gallina</i> |
| [PIt33] | ((ridendo, rivolto a INT) ecco, il <i>piede della gallina</i> è nel nostro italiano, vuol dire la <i>coscia di pollo</i> . Perché uno non si ricorda sempre l'espressione, è una traduzione dall'estone, penso...) |
| [C] | però pure in estone il <i>piede</i> è diverso, hai <i>varesejalg</i> , altrimenti <i>coscia di pollo</i> è <i>kanakoib</i> |

[PIt33] ah, vedi, anche in estone c'è un'espressione specifica! Allora sì... in pratica è una sua invenzione che è diventata un dialetto nostro, di famiglia.

Una particolare propensione a osservare gli effetti dell'alternanza in un'ottica sistematica ed evolutiva può essere riscontrata in chi pratica l'italiano ormai solo saltuariamente, come nel caso di [PIt29], in Estonia da cinque anni, che riflettendo sull'evoluzione degli equilibri del proprio repertorio linguistico («prima parlando in inglese mi venivano le parole in italiano, ora mi succede esattamente il contrario») e riferendo di percepire una netta e progressiva perdita della fluenza nel codice materno («A volte io quando parlo in italiano ... mi inceppo. Sempre di più. L'italiano ormai non è più::... oddio: non è che fossi stato mai un oratore o qualcosa del genere ... però io qui ormai sono abituato a parlare proprio tanto in inglese») riconosce che l'inserimento di anglicismi all'interno di conversazioni con italiano codice-base risponde per lui, più che a un automatismo o a una scelta stilistica, all'esigenza di colmare vuoti lessicali conseguenti alla scarsa pratica della lingua materna:

[PIt29] all'inizio è stato ...parecchio:::ehm, oddio! Vedi? Adesso non mi viene...: *challenging*
[Int] ...*impegnativo*?
[PIt29] ecco sì ((ride alzando gli occhi al cielo)): *impegnativo!*

Gli effetti del contatto sembrano in ogni caso catturare l'attenzione dei parlanti molto più delle dinamiche di gestione della scelta di codice e dell'alternanza: raramente nelle testimonianze vengono, infatti, citate difficoltà nella rotazione fra più lingue, incidenti conversazionali a questa conseguenti, necessità di negoziazione. Eppure, la contemporanea disponibilità di molte diverse opzioni linguistiche alternative dovrebbe nel contesto esaminato – più di quanto avvenga nelle canoniche circostanze del bilinguismo o della diglossia fra codici con ruoli e funzioni codificati e istituzionalizzati – far emergere alcune specificità.

Con l'obiettivo di individuare allora in modo più circostanziato i posizionamenti dell'italiano migrante ed eteroglotto nelle concrete dinamiche dell'alternanza, circoscriviamo nel prossimo paragrafo il focus su un ambito d'osservazione molto delimitato e specifico: quello dell'attivazione di commutazioni da e verso una delle due varietà d'italiano compresenti sul territorio estone in circostanze in cui il codice verso cui si dirige la commutazione si configuri come *lingua debole*¹².

3. VERSO UNA ‘LINGUA DEBOLE’: ‘ROVESCIAMENTI’ DELLA COMMUTAZIONE DI CODICE

3.1. I ‘rovesciamenti’ come oggetto d’analisi: questioni metodologiche

Definito da Berruto (2015: 33) «uno dei temi più altamente inflazionati della linguistica del contatto»¹³, quello della commutazione di codice è un ambito di ricerca sul quale si sono effettivamente addensate numerosissime e spesso autorevoli indagini che hanno innescato anche l'avvio di fitte discussioni terminologiche e plurimi tentativi di

¹² Sull'ambiguità della locuzione, circostanziata per l'accezione qui adottata nel paragrafo successivo, cfr. Berruto (2022), Revelli (2016), Revelli, Varro, Tabouret, Keller (2017).

¹³ La letteratura sul tema è effettivamente tanto ampia da sconsigliare tentativi di sintesi che travalichino l'uso dei soli rimandi bibliografici indispensabili per contestualizzare specifiche accezioni terminologiche o prospettive adottate.

modellizzazione. Nel circostanziare la complessa casistica e fenomenologia dei dispositivi di commutazione sono stati in genere assunti casi di studio che prevedevano l’alternanza di due lingue, spesso in contesti di bilinguismo endogeno, e una loro pressoché paritaria collocazione – per lo meno in termini di competenze possedute – all’interno del repertorio del parlante, se non dell’interlocutore.

Gli studi dedicati alla descrizione delle abitudini linguistiche dei nuclei italofoni migranti¹⁴ si concentrano d’altra parte sulla concorrenza fra le lingue e i dialetti di provenienza e quelle del territorio raggiunto, con configurazioni quindi molto differenti da quelle della realtà qui esaminata, in cui l’inglese – disponibile come codice non territorialmente né culturalmente marcato – più delle lingue locali rappresenta il principale termine di riferimento e competitore. Se a ciò si aggiunge il fatto che l’Estonia può essere assunta a esempio emblematico delle pratiche di *polylinguaging*¹⁵ tipiche delle nuove generazioni migranti; che la recente mobilità dalla Penisola non ha portato, almeno per il momento, alla costituzione di comunità linguistiche né al consolidamento di tracce intergenerazionali di più o meno solida trasmissione dell’italiano; che nello studio cui qui si fa riferimento sono inclusi parlanti italofoni nativi e non nativi e che anzi proprio sull’italiano eteroglotta di questi secondi si concentra l’attenzione, appare chiaro che nozioni quali quelle di *scelta* e *preferenza*, *alternanza* e *commutazione*, *code-switching* e *code-mixing* richiedono specifici adattamenti.

Sul modello di Auer (1984), riconduciamo allora i fenomeni che ci proponiamo di osservare sotto la basica e generale etichetta di *transfer*, che consente di includere commutazioni di differente livello – e soprattutto inserti interfrasali con sintassi basica e segmenti intrafrasali rappresentati da singoli lessemi – accomunati dal fatto di avere contorni facilmente identificabili e da un immediato ritorno al codice-base attivato dal locutore stesso o dal suo interlocutore. I casi esaminati comprendono, quindi, esempi eterogenei di passaggio di materiale linguistico di superficie da una lingua all’altra facilmente identificabili rispetto ai ruoli svolti dalla/lingua/matrice e dalla/e lingua/e incassata/e.

Partendo dalla constatazione che le canoniche funzioni attribuite al cambio di codice – e quelle di convergenza e avvicinamento o divergenza e allontanamento in particolare – risultano nel campione meno stilizzate e prevedibili di come appaiono negli studi d’ambito linguistico-migrazionale e nelle descrizioni relative a contesti di bilinguismo endogeno, rileviamo che le reazioni dell’interlocutore, che può accogliere positivamente o invece reagire negativamente al cambio introdotto, appaiono influenzate da variabili che meritano di essere indagate.

Sulla scorta di questa osservazione, formuliamo l’ipotesi che nel contesto di riferimento le dinamiche dell’alternanza e i dispositivi di *transfer* debbano essere analizzati nella loro

¹⁴ Nell’ambito dell’ormai vastissima letteratura disponibile sul tema, per un panorama recente sulle diverse aree di migrazione, con differenti prospettive d’indagine cfr. Amenta-Ferroni (2019, 2021), Badan, Lamote (2019), Cerruti, Goria (2019), Ciliberti (2007), Di Salvo (2019), Di Salvo, Moreno, Sornicola (2014), Ferroni, Veloso, Mordente (2014), Lombardo (2018), Marzo, Natale, De Pascale (2021), Moreno (2005), Palumbo (2019), Pasquandrea (2008), Prifti (2014), Raimondi, Cannito (2017), Revelli (2019), Turchetta, Vedovelli (2019).

¹⁵ Conformemente alla definizione di Jørgensen e colleghi (2011: 34) usiamo qui il termine *Polylinguaging* per identificare genericamente le circostanze in cui «Language users employ whatever linguistic features are at their disposal to achieve their communicative aims as best they can; regardless of how well they know the involved languages; this entails that the language users may know – and use – the fact that some of the features are perceived by some speakers as not belonging together». Intorno ai fenomeni di *polylinguaging* intesi come concreti effetti del contatto interlinguistico sui repertori individuali (Alfonzetti, 2012, 2017) si è addensata nell’ultimo trentennio una significativa proliferazione terminologica: una discussione delle varie denominazioni in uso è stata recentemente proposta col contributo di vari autori e in differenti prospettive all’interno del volume di Varro, Geiger, Jaillet, Telmon (2022) in memoria di Andrée Tabouret-Keller.

natura bifronte, produttiva e ricettiva: in un contesto di plurilinguismo multidimensionale caratterizzato da asimmetrie repertoriali dei parlanti l'effetto prodotto sull'interlocutore dall'introduzione di un codice diverso da quello in cui si sta svolgendo una conversazione non sembra, infatti, avere un peso minore della motivazione alla scelta del cambio.

Con queste premesse, ci proponiamo di esaminare nel prossimo paragrafo alcuni casi di *transfer* inscritti in contesti caratterizzati:

- dalla compresenza, anche se eventualmente latente negli eventi comunicativi considerati, di almeno tre lingue dal diverso statuto – con estone come lingua del territorio; inglese come lingua veicolare; italiano lingua migrante o codice eteroglotta – e l'eventuale possibilità che nei repertori dei parlanti coinvolti siano presenti ulteriori codici posseduti come lingue materne o seconde o straniere;
- dalla non sovrappponibilità dei repertori del parlante che compie la commutazione e del suo interlocutore: l'inglese è lingua veicolare per entrambi ma quando l'italiano è lingua materna per l'uno non lo è per l'altro;
- dalla possibilità che il *transfer* avvenga da o verso l'italiano a seconda che il codice-base negoziato fra i parlanti sia l'italiano stesso oppure l'inglese;
- dalla coscienza o intenzionalità di attivazione del *transfer* da parte del parlante che lo mette in atto.

Pur nella consapevolezza dei limiti che una tale schematizzazione implica, adottiamo convenzionalmente il segno + per indicare le lingue meglio processate dal parlante che introduce la commutazione; il segno – per indicare quelle invece in cui è poco o meno fluente: i due simboli intendono semplicemente rappresentare un rapporto di tipo relativo e relazionale fra i due codici coinvolti nel singolo atto comunicativo, e quindi non ritrarre le competenze relative alle diverse lingue nei repertori dei parlanti coinvolti¹⁶. Per quanto grezza, tale distinzione consente infatti di distinguere i casi di *transfer* qui esclusi perché più prevedibili – sostenuti da automatismi che sollecitano il passaggio da un *codice-* a un *codice+* per ragioni di necessità, opportunità, efficacia, economia – da quelli che sembrano invece presentare gli aspetti più pertinenti rispetto all'ipotesi di lavoro e all'analisi prevista, centrata quindi su motivazioni, funzioni e effetti del *transfer* verso una lingua che pone al locutore maggiori difficoltà, quindi teoricamente dispreferita rispetto a quella in cui si sta svolgendo l'interazione.

Consideriamo il passaggio verso tale lingua- come *rovesciamento* dei normali dispositivi dell'alternanza in quanto doppia violazione: da un lato, violazione del patto siglato con l'interlocutore per la scelta del codice-base in un contesto di almeno parziale asimmetria repertoriale; d'altro lato, violazione delle attese dell'interlocutore rispetto alla preferenza linguistica del parlante stesso. Come ci proponiamo di illustrare, tale duplice violazione non implica necessariamente e di per sé effetti negativi o indesiderati: il rovesciamento verso la L- può anzi essere deliberatamente messo in atto con lo scopo di sorprendere positivamente l'interlocutore e può comunque, a prescindere dalle intenzioni di chi lo attiva, ottenere tale effetto sull'interlocutore. Secondo l'ipotesi qui proposta, la reazione dell'interlocutore può, almeno quanto la scelta di cambio del locutore, fornire informazioni e indizi a proposito delle gerarchie repertoriali presupposte e reali non soltanto negli specifici eventi contestuali ma anche nell'ambito delle più ampie rappresentazioni gerarchiche dei parlanti.

¹⁶ I simboli + e - non sono quindi qui utilizzati in riferimento alle nozioni di *dominanza* e *agentività* (Cerruti-Regis, 2015), né necessariamente rappresentativi delle lingue materne dei parlanti, che infatti in alcuni degli specifici atti comunicativi esaminati non risultano coinvolte.

Precisiamo che alla categoria dei cambi in IT- possono essere ricondotte anche le produzioni di parlanti in altri contesti a tutti gli effetti rappresentativi di casi di bi- / plurilinguismo bilanciato, come i bambini che crescono all'interno di nuclei familiari linguisticamente misti: la scelta di considerare il loro *italiano* da *quasi nativi* come eteroglotto è motivata dal fatto che – sebbene per loro il codice faccia parte delle pratiche di socializzazione primaria – è comunque acquisito e impiegato esclusivamente all'interno del contesto domestico, spesso praticato con un solo genitore e solitamente poco o affatto con gli eventuali fratelli, comunque in alternativa alla lingua del territorio di riferimento, necessariamente prevalente nella gran parte dei domini esperienziali.

3.2. *Dall'italiano / verso l'italiano: 'rovesciamenti' in lingua-*

In simmetria con quanto sopra descritto a proposito dell'uso dell'estone da parte di parlanti italofoni che non lo conoscono realmente, citiamo in apertura alcune testimonianze che descrivono usi occasionali dell'italiano eteroglotto da parte di semi-speakers estoni o di altra nazionalità:

Molti Estoni/stranieri conoscono alcune parole italiane o frasi di film famosi. Oppure saluti e complimenti come "bravo" o "bellissimo".

Capita a volte che i non italiani intervengano dicendo qualche parola in italiano che conoscono, come "Buongiorno" o "Grazie" o qualche parolaccia.

Per strada o nei locali può capitare che facciano qualche esclamazione ad alta voce sentendoci parlare. Qualcosa tipo "ah ciao bella pizza pasta".

Quando per un attimo si parla in italiano davanti a loro cercano di imitare l'italiano usando le parole che conoscono e con molti gesti delle mani, soprattutto.

Come si può osservare, gli esempi portati dai parlanti alludono a tipologie di inserti limitate a semplici formule di apertura, convenevoli, lessemi isolati; esprimono inoltre, almeno fra le righe, la possibilità che il ricorso all'IT- fra estranei costituisca un dispositivo ambivalente sia per il parlante che lo introduce, sia per il destinatario. Sebbene non si possa escludere che le intenzioni si ispirino a una genuina volontà di avvicinamento e come tale vengano colte, altre volte potenzialmente nelle intenzioni e certamente nell'impatto sugli interlocutori l'evocazione di rappresentazioni macchiettistiche dell'italianità produce un effetto di distanziamento che ribalta le eventualmente opposte intenzioni. Il volume alto della voce, il gesticolare delle mani, la propensione all'imprecazione e all'esagerazione espressiva: appare evidente che questi e altri tratti automaticamente associati all'italiano risultano particolarmente molesti per una categoria di parlanti che ha scelto la mobilità verso una destinazione inconsueta anche per non dover incappare in ingombranti pregiudizi o stereotipi dell'italianità alimentati dai flussi migratori delle generazioni precedenti. Una categorica presa di distanza, simbolicamente rappresentata dal rifiuto di rispondere al turno conformandosi all'IT- introdotto dal parlante eteroglotto, risulta con evidenza in affermazioni come la seguente:

a volte quando entro nei negozi o nei locali mi riconoscono immediatamente come italiano, non so come facciano... e allora partono col *ciao, come stai?* Ma io rispondo in inglese, perché tanto lo so che sono le uniche parole che sanno. E poi anche mi dà un po' fastidio 'sta cosa::: ... di essere riconosciuto come italiano prima ancora di aprir bocca. [PIt32]

L'introduzione di inserti in italiano eteroglotto da parte di semi-speakers può però in altre situazioni ispirarsi a indubbiamente intenzioni di avvicinamento e tale positivo effetto ottenere: il successo è indubbiamente favorito quando fra gli interlocutori c'è un rapporto di conoscenza e il destinatario del messaggio è consapevole del fatto che la scelta di cambio verso l'IT- non motivata da esigenze pragmatiche manifesta proprio per la sua gratuità un atteggiamento positivo verso il parlante italofono e la sua lingua. Racconta per esempio [PIt29] di sentirsi compiaciuto quando i colleghi d'altra nazionalità si mostrano desiderosi di interagire con lui in italiano:

[PIt29] c'è una mia collega estone in particolare che è proprio innamorata:::
pazzamente dell'Italia: cibo, vino, lingua, cultura [...] Per le cose di lavoro
usiamo sempre l'inglese, però ogni volta... ogni volta lei ne approfitta, nelle
pause, per dirmi qualche frase o almeno qualche parola in italiano. [...]

Soprattutto nei contesti in cui la confidenza fra gli interlocutori corrisponde a rapporti di fiducia, anche le eventuali evocazioni ironiche dell'italianità possono esser accolte con divertimento, come nei seguenti due esempi collocati nel contesto di un *dinner talk* condotto da chi scrive con una coppia italo-estone e due coppie doppiamente miste. In apertura della cena, i partecipanti – giovani d'età compresa tra i 25 e i 35 anni che si frequentano spesso nel tempo libero – sono stati informati che la conversazione si svolgerà in modo quanto più possibile naturale; che ciascuno sarà libero di prendere il turno di parola e alternare inglese e italiano all'occorrenza; che insomma tutto dovrà avvenire come nelle altre normali serate di ritrovo. È di fronte alla precisazione che la conversazione sarà registrata che [NIt2], con competenze ricettive e produttive in italiano estremamente basiche, offre ciò malgrado un primo esempio di *transfer* in IT-:

[PIt4] okay, we're ready: go ahead and turn on the recorder
[NIt2] ((guardando con terrore [PIt4] e portando le mani al viso
esclama ad altissima voce)) Oddio!!!
((Risate generali))

Sebbene espresso come parodistica esibizione di trasalimento da minaccia, l'inserto di [NIt2] in IT- viene riconosciuto dal gruppo come scherzoso tributo all'identità linguistica della ricercatrice e della componente maggioritaria dei partecipanti alla cena e conseguentemente accolto con ilarità: il clima amichevole consente di tollerare in questo caso senza fastidio gli impliciti caricaturali e stereotipici dell'italianità.

L'immediato ritorno all'inglese si alterna nel corso della cena al costituirsi di sottoconversazioni condotte con codice-base variabile sulla base degli interlocutori: la gestione dell'alternanza a tratti molto rapida provoca qualche incidente nella selezione della lingua, come nel seguente estratto in cui [NIt1], che non conosce l'italiano, è la compagna di [PIt3]:

[PIt3] ((rivolgendosi a [PIt27])) birra?
[PIt27] ma no, dai
[PIt3] ((girandosi verso [NIt1]) tu una birra la vuoi?
[NIt2] ((ostentando indignazione e scandendo le parole finali)) you
are speaking with me in italiano!
[PIt3] ((ridendo)) Fuck! Forgive me!

L'indignata ostentazione di non identità con cui [NIt2] scherzosamente introduce l'inserto in IT- con connotazione di *they-code*, pur riportando immediatamente [PIt3] al

codice-base con lei condiviso, ottiene di fatto un impatto positivo sugli interlocutori italofoni, che infatti nel corso della serata adotteranno il suo *you are speaking with me in italiano!* ad ogni successiva involontaria circostanza di adozione del codice inappropriato per l'interlocutore.

Il *transfer* verso un codice che rappresenta un a L- per il destinatario non è però sempre accidentale. Nel contesto di asimmetria dei repertori cui stiamo facendo riferimento può rappresentare un'esigenza in tutti i casi in cui il parlante si trovi in difficoltà a esprimere un concetto nel codice-base negoziato e debba quindi attingere a una risorsa linguistica per lui più familiare; può d'altra parte, come avviene nelle interazioni fra repertori paritari, manifestare intenzionali ostentazioni di presa di distanza o comunque di manifestazione di disapprovazione. All'interno delle famiglie linguisticamente miste il fenomeno appare con naturale frequenza e con altrettanto naturale tolleranza viene accolto. Può verificarsi d'altra parte anche tra familiari che – condividendo l'italiano come codice base della comunicazione domestica ma trovandosi esposti in modo differenziato alle lingue del territorio – sviluppano repertori che prendono direzioni differenti nel corso del tempo. È il caso di una coppia di italiani migrati in Estonia da 8 anni, quando la figlia aveva soltanto un anno e mezzo. La bambina frequenta oggi una scuola estone in cui la lingua nazionale è veicolare anche di tutti gli insegnamenti disciplinari. Il paese in cui vive la famiglia si trova peraltro in area russofona, e i due genitori conoscono in misura limitata le due lingue locali. Quando durante l'intervista alla mamma viene chiesto se ci siano circostanze all'interno del contesto familiare in cui la bambina utilizzi l'estone, [PIt1] risponde che in genere non succede, ma che quando si indispettisce con suo padre lo apostrofa con l'espressione *halb isa* 'papà cattivo': il provocatorio inserito in un codice che è L- per i suoi genitori ma lo è sempre meno per la bambina si associa probabilmente in questo caso all'innesto di automatismi acquisiti nell'ambito dell'interazione con i coetanei, al di fuori del contesto familiare.

Anche quando introdotto con intenzioni di convergenza, il ricorso a una L- che costituisce invece una L+ per l'interlocutore può d'altra parte sortire un inatteso, rovesciato effetto, come riferisce [PIt31], che racconta:

Con la mia ex compagna russa c'erano un sacco di problemi ... proprio problemi grossi di comunicazione. Ma non problemi linguistici: è che c'erano interpretazioni diverse di tutto, persino dei gesti [...] Io il russo lo parlo poco, ma qualche volta cercavo di usarlo un po', di dire qualche parola... eh ... era evidentissimo che a lei dava fastidio.

La testimonianza rappresenta bene la multidimensionalità che caratterizza le dinamiche di negoziazione di codice. La rinuncia alle pressioni identitarie delle lingue materne individuali negoziata a favore di una L2 condivisa si ispira alla priorità accordata alla necessità di comprendersi, e tuttavia quella medesima necessità di comprendersi può essere rovesciata quando un partner con limitate competenze linguistiche si avventuri inopinatamente, seppur con buone intenzioni, nella lingua dell'altro: il cambio può allora essere percepito come abusivo, come infrazione degli accordi, come usurpazione di uno spazio inviolabile¹⁷.

¹⁷ Osservano Jørgensen *et al.* (2011: 31) a proposito della *possessività* nei confronti delle proprie lingue materne: «A 'native speaker' can claim a number of rights with respect to the 'language' of which she or he is a 'native speaker'. The 'native speaker' of 'a language' can claim to have 'access' to that language; to have 'ownership' of the language. He or she can claim legitimacy in the use of the language and can claim that the language 'belongs' to her or him. In varying degrees; non-native speakers can claim 'access'; 'ownership'; 'legitimacy'; etc.; depending on the acceptance by others of theirs 'having learned' the language».

Per converso, il medesimo ricorso alla L- che corrisponde alla lingua materna del partner può essere accolto con apprezzamento, quand'anche inatteso e non necessario, se introdotto con funzioni simboliche o per ruoli rituali condivisi: l'effetto prodotto da un uso limitato a semplici espressioni o *routines* da parte di un partner poco competente viene in questi casi identificato come empatica manifestazione di complicità.

[A], estone con italiano studiato come LS e poi acquisito come L2, racconta ad esempio a proposito degli occasionali inserti in L- del marito italofono: «Parliamo sempre in italiano: qualche volta qualcosa in inglese, quasi mai. Ma quando lui dice qualcosa in estone è molto carino».

Analogamente [PIt2], che interagisce con la partner estone in inglese, racconta che le commutazioni della moglie in IT- – sostanzialmente circoscritte all'inserzione di espressioni preconfezionate: segnali discorsivi, formule di cortesia, turni di coppie adiacenti – assumono un forte valore d'intimità: «Eh ... lei l'italiano lo capisce un po', ma non lo conosce così... abbastanza per parlarlo. Però ad esempio tutte le sere prima di dormire mi dice "buonanotte, ti amo" in italiano».

A ulteriore esemplificazione dei potenziali opposti effetti di rovesciamento conseguenti al *transfer* verso una L- citiamo un estratto rappresentativo di un tentativo di convergenza verso l'inglese, tuttavia nella famiglia riservato alla comunicazione fra adulti, da parte di una bambina di 4 anni abituata a interagire in estone con la madre e con il padre in italiano:

- | | |
|--------|--|
| [PIt2] | Vieni qui, G! Papino sta facendo un'intervista con questa signora: vieni in braccio, dai, vieni in braccio. Di' ciao
((G sorride timidamente)) |
| [Int] | Ciao G! Il tuo papà mi stava proprio raccontando che sei molto brava, che parli due lingue: parli l'italiano e parli l'estone, è vero?
(([G] guarda il papà e scuote la testa)) |
| [PIt2] | Non parli due lingue? E quante lingue parli?
(([G] avvicinando la bocca all'orecchio del papà bisbiglia qualcosa di incomprensibile)) |
| [PIt2] | Due? Sì? |
| [G] | ((scuotendo la testa e guardando il papà)) un pochettino inglese: <i>three</i> |
| [PIt2] | Tre addirittura! Brava, è vero, anche l'inglese un pochettino! |

Il sorpreso compiacimento del padre per l'inserto in INGL- della bambina non si traduce in un turno nella lingua da lei introdotta: la ripresa dell'italiano per esprimere approvazione potrebbe sottintendere l'intenzione del genitore italofono di non concedere troppo a un codice che rischia di sottrarre spazio ai domini d'uso della sua lingua etnica già sottoposti alla competizione della lingua del territorio, ma si motiva probabilmente soprattutto in relazione alle competenze parziali della figlia, costituendo quindi semplicemente un accomodamento orientato sulla giovane parlante che esibendosi in L- aveva tuttavia differenti aspettative.

Come la seguente testimonianza del medesimo [PIt2] mette in rilievo, al di là dell'apparente linearità delle dinamiche di gestione dell'alternanza, l'italiano migrante ed eteroglotto non possono, insomma, non fare i conti con le complessità che le configurazioni della superdiversità alimentano:

Una cosa classica è questa: io dico qualcosa magari in inglese e mio figlio non chiede a me “papà cosa hai detto?” ma chiede in estone alla mamma “cos’ha detto papà?” E un sacco di volte gli dico “Ma chiedilo a me cos’ho detto!”. E lui mi risponde: “eh, ma io l’italiano lo capisco di meno”.

4. CONCLUSIONI

La presenza dell’italiano in Estonia è fenomeno recente e quantitativamente limitato ma non circoscritto alle cerchie dei parlanti madrelingua: si estende – principalmente per il loro tramite o comunque nell’ambito delle loro relazioni, soprattutto ma non soltanto nei contesti familiari misti e doppiamente misti – a persone di differente lingua materna che lo praticano come codice eteroglotta almeno occasionalmente, ed eventualmente anche avendone soltanto una conoscenza molto parziale. Nel Paese baltico l’uso dell’italiano rappresenta la norma nelle conversazioni fra italofoni; costituisce una costante nelle interazioni tra nativi e non nativi in caso di buone competenze dei secondi; raffigura una possibilità diffusamente colta per inserti occasionali da parte di semi-speakers. Gli esempi di *transfer* verso una varietà d’italiano disponibile come L¹ si presentano in molte differenti circostanze, evidenziando l’esistenza di spazi interazionali caratterizzati da un elevato grado di dinamismo. Tali spazi non riflettono, però, sempre e soltanto positive immagini di vitalità e attrattività dell’italiano: in considerazione delle molte specificità del plurilinguismo che caratterizza il territorio estone e di quelle che contraddistinguono i paradigmi migratori degli italiani lì residenti l’utilizzo della lingua della Penisola può assumere statuti multiformi e il suo uso o non uso determinare inattesi rovesciamenti delle dinamiche conversazionali. Proprio per queste sue particolarità, l’Estonia si presta molto bene a *studio di caso*: la sua rappresentatività del supercontatto linguistico che caratterizza le dinamiche della mobilità del mondo globale contemporaneo la rende ideale per lo studio di modelli descrittivi alternativi a quelli concepiti per le tradizionali categorie d’analisi di contesti di bilinguismo, diglossia, dilalia. Con il suo territorio esplorabile in modo puntuale, date le dimensioni del contingente di italofoni presenti, ridotte in sé ma significative in rapporto alla totalità della popolazione, l’Estonia costituisce d’altra parte un’area in cui i paradigmi della *mobilità* tipici delle nuove generazioni di italiani almeno transitoriamente migranti sono emblematicamente rappresentati. Varietà e usi dell’*italiano migrante* e dell’*italiano eteroglotta* in Estonia si prestano, dunque, ad approfondimenti che possono potenzialmente raccontare molto anche rispetto ad altre realtà: in queste molteplici prospettive si indirizza il proseguimento delle indagini di cui si è qui cominciato a dare conto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2012), *I giovani e il code switching in Sicilia*, Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo.
- Alfonzetti G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromato Edizioni, Ispica.
- Amenta L., Ferroni R. (a cura di) (2019), “Italiano oltre i confini: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi”, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 1-105: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1476>. Amenta L., Ferroni R. (2021), “La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno

- studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile”, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), pp. 109-124.
- Auer P. (1984), *Bilingual conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- Badan L., Lamote E. (2019), “Italiani nelle fiandre orientali: una prima esplorazione sociolinguistica”, in Amenta L., Ferroni R. (a cura di), pp. 93-105.
- Berruto G. (2015), “Tra linguistica formale e linguistica del contatto nell’analisi della commutazione di codice”, in Consani C. (a cura di), *Contatto interlinguistico fra presente e passato*, Led, Milano, pp. 33-52.
- Berruto G. (2022), “Note su ‘forza’ e ‘vitalità’ delle lingue”, in Varro G., Geiger-Jaillet A., Telmon T. (a cura di), pp. 125-136.
- Berruto G., Brincat J., Caruana S., Andorno C. (a cura di) (2008), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*. Atti dell’8° Congresso dell’Associazione Italiana di Lingüistica Applicata, Guerra, Perugia.
- Brugnolo F. (2009), *La lingua di cui si vanta Amore. Scrittori stranieri in lingua italiana dal Medioevo al Novecento*, Carocci, Roma.
- Carotenuto C., Cognigni E., Meschini M., Vitrone F. (a cura di) (2018), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*. Atti del Convegno internazionale Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015, EUM, Macerata.
- Cerruti M., Goria E. (2021), “Varietà italoromanze in contesto migratorio: il piemontese d’Argentina a contatto con lo spagnolo”, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), pp. 125-139.
- Cerruti M., Regis R. (2015), “Dal discorso alla norma: prestiti e calchi tra i fenomeni di contatto linguistico”, in *Vox Romanica*, 74, pp. 20-45.
- Ciliberti A. (2007), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- De Fina A. (2007), “*La lingua non fa il monaco*: funzioni simboliche dell’alternanza linguistica in comunità di origine italiana all’estero”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 26, pp. 401-419.
- Delamotte R. (a cura di) (2018), *Mixités conjugales aujourd’hui*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan.
- Di Salvo M. (2019), *Repertori linguistici degli italiani all'estero*, con la collaborazione di Vecchia C., Pacini, Pisa.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli italiani all'estero*, Aracne, Roma.
- Ehala M., Koreinik K. (2021), “Patterns of individual multilingualism in Estonia”, in *Journal of Baltic Studies*, 52, 1, pp. 85-102.
- Favilla M. E., Machetti S. (a cura di) (2021), *Lingue in contatto e linguistica applicata. individui e società*, Studi AItLA 13, Officinaventuno, Milano.
- Ferroni R., Veloso F., Mordente O. A. (2014), “Da una lingua all’altra: funzioni discorsive e identitarie della commutazione di codice in una famiglia di immigrati italiani residente a San Paolo del Brasile”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XLIII, 3, pp. 465-486.
- Gerbi S., Liucci R. (2006), *Lo stregone. La prima vita di Indro Montanelli*, Einaudi, Torino.
- Goglia F. (2021), *Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra*, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), pp. 185-198.
- Guerini F. (2006), “Repertori complessi e comunicazione plurilingue”, in Carli A. (a cura di), *Le sfide della politica linguistica oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, FrancoAngeli, Milano.
- Jørgensen J. N., Karrebæk M. S., Madsen L. M., Møller J. S. (2011), “Polylanguaging in Superdiversity”, in *Diversities*, 13-2: pp. 23-37.

https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art2.pdf.

- Krefeld T. (2002), “La dissociazione dello spazio comunicativo in ambito migratorio (e come viene percepita dai parlanti): i meridionali in Baviera”, in D’Agostino M. (a cura di), *Percezione dello spazio e spazio della percezione*, Centro Studi Filologici, Palermo, pp. 157-172.
- Le Gall J., Therrien C., Geoffrion K. (2021), *Mixed Families in a Transnational World*, Routledge, London.
- Lombardo E. (2018), “L’italiano come lingua immigrata in Australia oggi: il caso di Brisbane”, in Malagnin F. (a cura di), pp. 211-225.
- Malagnini F. (a cura di) (2018), *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull’italiano fuori d’Italia*. Atti del Convegno internazionale dell’Università per Stranieri di Perugia, 3-4 maggio 2018, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Marzo S. (2004), “Il repertorio linguistico degli oriundi italiani nelle Fiandre”, in Albano Leoni F. et al. (a cura di), *Atti del convegno ‘Il parlato italiano’*, M. D’Auria Editore-Cirass, Napoli.
- Marzo S., Natale S., De Pascale S. (2021), “*Language attitudes among mobile speakers. Evidence from Italian speakers living abroad*”, in Ziegler A., Edler S., Oberdorfer G. (eds.) *Urban matters. Current approaches in variationist sociolinguistics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 119-140.
- Montanelli I. (1999), “La mia deportazione in Estonia”, in *Corriere della Sera*, 21 Dicembre 1999.
- Monticelli D. (2017), “Cercando l’Europa. ‘Traduzioni’ dell’Italia nella cultura estone di inizio Novecento”, in *LEA - Lingue e letterature d’Oriente e d’Occidente*, 6, pp. 433-460.
- Moretti B., Antonini F. (2000), *Famiglie bilingui*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Armando Dadò, Locarno.
- Palumbo M. (2019), “Alternanza di codice e percezioni identitarie: il caso dell’emigrazione calabrese a Monaco di Baviera”, in Amenta L., Ferroni R. (a cura di), pp. 25-44.
- Pasquandrea S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigrati italiani*, Guerra, Perugia.
- Prifti E. (2014), *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA. Analisi diacronica variazionale e migrazionale*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Raimondi G., Cannito S. (2017), “I lavoratori italiani in Germania: bilinguismo o biculturalità”, in Revelli L., Varro G., Tabouret-Keller A. (a cura di), pp. 66-88.
- Revelli L. (2016), “La forza delle *lingue deboli*; la debolezza delle *lingue forti*”, in *Education et Sociétés Plurilingues*, 41, pp. 5-12.
- Revelli L. (2019), “Italofonie migranti nel Corno d’Africa: immaginari sociolinguistici meticci”, in Amenta L., Ferroni R. (a cura di), pp. 77-92.
- Revelli L. (2022), “Andrée Tabouret-Keller et les *pluriparlismes*: frammenti di conversazioni interrotte”, in Varro G., Geiger-Jaillet A., Telmon T. (a cura di), pp. 151-158.
- Revelli L. (2023), “Poligamie linguistiche: l’italiano e gli italiani in Estonia”, in *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione*, LX, 230, pp. 309-327.
- Revelli L., Varro G., Tabouret-Keller A. (a cura di) (2017), *Langues faibles / lingue deboli*, L’Harmattan, Torino-Paris.
- Rubino A. (2014), “I nuovi italiani all’estero e la ‘vecchia’ migrazione: incontro o scontro identitario?”, in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Essere italiani nel mondo globale oggi*. Forum Editrice Universitaria Udinese, Udine, pp. 125-140.
- Seppik R., Zabrodskaja A. (2022), “Language Practices within the Mixed Spanish-/Italian-/French and Estonian-Speaking Families in Tallinn”, in *Societies*, 12, 115: <https://www.mdpi.com/2075-4698/12/4/115>.

- Soler J., Rozenvalde K. (2021), “The Englishization of higher education in Estonia and Latvia: Actors, positionings and linguistic tensions”, in Wilkinson R., Gabriëls R. (eds.), *Englishisation of European Higher Education*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 55-75.
- Tikka M. (2009), *Manifestarsi plurilingui a tavola: la commutazione di codice di una famiglia italo-svedese*, Stockholms universitet, Stockholm.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2019), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini Editore, Pisa.
- Varro G., Geiger-Jaillet A., Telmon T. (a cura di), *Engagements. Actualité d'Andrée Tabouret-Keller (1929-2020)*, Lambert-Lucas, Limoges.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vertovec S. (2017), “Mooring, migration milieus and complex explanation,” *Ethnic and Racial Studies*, 40, 9, pp. 1574-1581.
- Vertovec S. (2023), *Superdiversity. Migration and Social Complexity*, Routledge, New York.

«VINO IN MY DINO»: ITALIANO E ITALIANITÀ NELLA COMUNICAZIONE COMMERCIALE ONLINE DELLE WINERIES CALIFORNIANE DELLA NORTH COAST

*Stefania Scaglione*¹

1. INTRODUZIONE

In un articolo pubblicato nel 1966 su *The Florida Reporter*, J. Fishman si chiedeva provocatoriamente «Are Italo-Americans linguistically apathetic?», partendo dalla constatazione che, pur essendo all'epoca il gruppo alloglotto più numeroso negli USA, essi si dimostravano assai meno attivi di altri gruppi – gli ispanici, ma anche i francofoni, i germanofoni o gli ucrainofoni – negli sforzi organizzativi a favore della loro lingua (p. es. uso nei media, insegnamento, rito religioso ecc.).

La risposta dello studioso era duplice: da un lato, il localismo tipico degli italiani favoriva una certa indifferenza alla promozione della lingua nazionale; dall'altro, il concetto di “italianità” era stato ben poco elaborato sul piano ideologico o simbolico dalle comunità statunitensi, cosicché l’“essere italiani” risultava più legato ai rituali del vivere quotidiano (il cibo, la famiglia, le tradizioni religiose popolari), che non al patrimonio culturale connesso alla lingua italiana e da essa veicolato. A differenza di altri gruppi, gli italiani dell'epoca erano ancora – secondo Fishman - «appropriate ethnics», cioè persone nelle cui vite l'italiano (o, meglio, la varietà di italiano regionale che corrispondeva alle loro origini) era la lingua della famiglia, del quartiere, della strada, che poco si prestava a idealizzazioni di carattere culturale.

Soltanto con il tempo – profetizzava Fishman – la de-etnicizzazione che sarebbe conseguita alla sicura ascesa sociale degli italo-americani avrebbe consentito l'elaborazione simbolica dell'italiano come valore da proteggere, ma nel frattempo – concludeva lo studioso – «the Italo-American as we know him now will have vanished».

Nella lettura fishmaniana, dunque, l'etnicità degli italiani, intesa come consapevolezza della propria diversità non soltanto rispetto al popolo americano, ma anche rispetto ai connazionali di altre regioni, sembrava opporsi alla percezione e alla valorizzazione della lingua nazionale come simbolo identitario. Soltanto quando un'etnicità di questo tipo fosse stata superata, grazie all'elaborazione di una nuova identità sociale più integrata all'interno della comunità statunitense, sarebbe stato possibile percepire e rivendicare la lingua italiana come simbolo idealizzato di appartenenza comune.

Sancita la scomparsa degli italo-americani “etnici” con l'analisi sociologica proposta da R. Alba (1985), le previsioni di J. Fishman non sembrano essersi realizzate: la progressiva ascesa sociale degli italo-americani negli Stati Uniti è proceduta di pari passo con una ristrutturazione del quadro valoriale identitario nel quale, tuttavia, la lingua nazionale ha continuato a svolgere un ruolo sempre più periferico (Machetti, 2011).

Le cause sono certamente molte e complesse, riconducibili in parte alle caratteristiche storico-linguistiche dell'emigrazione italiana (Vedovelli, 2011), in parte alla politica

¹ Università per Stranieri di Perugia.

linguistico-culturale del nostro Paese, che sul potenziale dell'emigrazione italiana non ha saputo costruire alcuna progettualità realmente significativa. A partire dalla seconda metà del Novecento sono state, semmai, le forze del mercato a produrre e a diffondere una nuova funzionalità per la lingua italiana attraverso il modello del *Made in Italy*, che nell'immaginario collettivo globale «ha una propria specifica identità difficilmente separabile da quella italiana e dai tratti simbolici anche stereotipati che questa assume agli occhi degli stranieri», proponendosi «come un sistema in cui si legano armoniosamente i tratti dell'eleganza, del buon gusto, di un modo di vivere positivo, creativo, libero» (Vedovelli, 2018: 22 e ss.). In questo quadro, l'italiano globale diviene «lingua identitaria», cioè «sistema simbolico veicolante valori nei quali riconoscersi» (Vedovelli, 2011: 97) al di là dei confini etnici e, quindi, potenziale strumento competitivo in grado di caratterizzare la qualità di aziende e prodotti.

Se, com'è ovvio, un tale valore simbolico caratterizza in primo luogo le aziende e i prodotti effettivamente «italiani», esso si riverbera tuttavia anche sui singoli mercati locali, come documentato in molti dei contributi pubblicati nell'ambito del progetto «Valori identitari e imprenditorialità» promosso dall'Università di Udine (cfr. Bombi, Orioles, 2014; 2015; Bombi, 2017; Bombi, Costantini, 2019) e nelle ricerche svolte in ambito canadese (Ontario) di cui si dà conto in Turchetta, Vedovelli (2018). In linea con il concetto di «italicità» definito da P. Bassetti (2015), questi studi evidenziano come l'«italianità» e l'italiano siano percepiti e utilizzati all'estero anche dai «non-italodiscendenti» come vettori simbolici di un'identità socio-culturale non più, o non soltanto, etnica o nazionale, bensì legata ai valori che oggi appaiono caratteristici dello «stile di vita italiano» nel mondo globalizzato.

Sulla scorta di queste linee di ricerca, il nostro contributo si propone di indagare in ambito statunitense un «microcosmo» storico-geografico ed economico che presenta le condizioni ideali per l'esaltazione di questo nuovo valore «identitario» della lingua italiana: il *Wine country* californiano, regione costituita dalle contee ricomprese nell'area settentrionale della Baia di San Francisco, dove l'apporto degli immigrati italiani, insediati fin dalla seconda metà del sec. XIX, ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo del settore vitivinicolo e turistico, che attualmente rappresenta uno dei principali punti di forza del sistema economico californiano. La contea sulla quale in particolare ci concentreremo è Sonoma, contraddistinta dai tassi più alti di italodiscendenti all'interno dello Stato e da una storia di sviluppo socio-economico profondamente intrecciata alle vicende della comunità italiana nella *North Coast* (§ 1). Nell'ipotesi che l'«italianità» continui a rappresentare tutt'oggi un aspetto saliente per le aziende vitivinicole della regione, la nostra ricerca si focalizzerà sull'analisi dei siti web di alcune aziende fondate e possedute o dirette da discendenti di italiani, allo scopo di far emergere quanto le diverse componenti, linguistiche e non, di questo carattere distintivo siano sfruttate ai fini della costruzione delle rispettive *corporate identities* (§ 2-6).

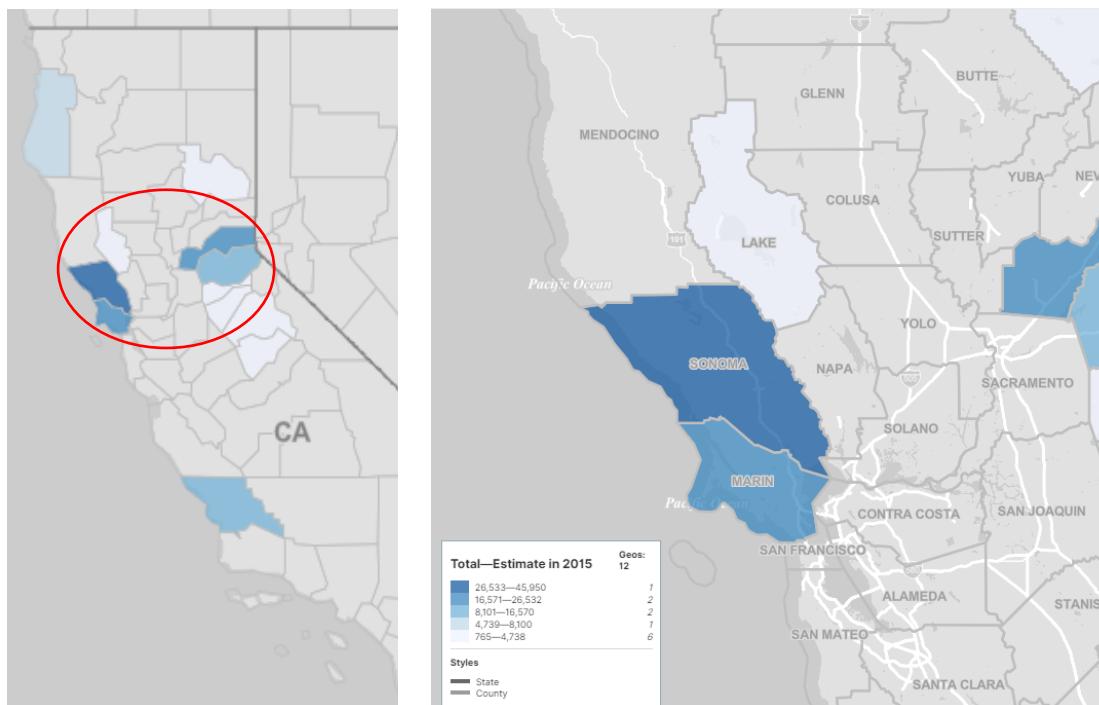
2. GLI ITALIANI IN CALIFORNIA E LA COSTRUZIONE DEL *WINE COUNTRY*

Secondo le stime più recenti dell'American Community Survey (ACS 2021), in California i cittadini che dichiarano una *ancestry* italiana sono attualmente poco più di 1.340.000, pari al 3,4% della popolazione del Paese². La loro distribuzione non è uniforme: se nella contea di Los Angeles se ne addensa il maggior numero (poco più di 260.000), è però nelle contee centro-settentrionali che le percentuali sul totale della popolazione

² Cfr. S0201 «Selected population profile in the United States»: data.census.gov.

raggiungono i valori più alti, compresi tra il 6% e l'8%. Questi territori (evidenziati in Figura 1) corrispondono alle sedi storiche di stanziamento dei primi immigrati italiani: le contee del *Gold Country* (Placer, El Dorado, Amador, Calaveras, Toluomne, Mariposa), ossia l'area della Sierra Nevada nella quale tra il 1848 e il 1855 ebbe luogo la “corsa all'oro”, e le contee di Sonoma e Marin, a nord di San Francisco.

Figura 1. *Mappa delle contee della California (a sinistra) e dettaglio delle contee centro-settentrionali con le più alte percentuali di discendenti di italiani (fonte: 2015 ACS 5-Year Estimates Selected Population Detailed Tables)*



Gli italiani che per primi raggiunsero la California – in maggioranza commercianti e artigiani di origine prevalentemente piemontese, ligure e toscana – si insediarono su un vasto territorio ancora selvaggio e assai poco popolato: secondo i dati del censimento del 1850, il primo per la California³, la popolazione americana dello Stato (in larghissima maggioranza composta da *californios* di origine messicana e da bianchi) ammontava a circa 92.000 unità, con una densità per miglio quadrato pari a 0,42 (U.S. Census, 1853: XXXIII, 969). Un'ulteriore rilevazione del 1852 calcolò un totale di 255.000 persone (U.S. Census, 1853: 981 e ss.), oltre la metà delle quali si concentrava nelle contee del *Gold country* e nelle contee di Sacramento e San Francisco. Il censimento successivo (1860; U.S. Census, 1864: 33 ss.) registrò una popolazione totale pari a 380.000 unità, di cui circa 146.000 erano cittadini stranieri. Il contingente non nativo proveniva principalmente da Paesi europei⁴, ma i cinesi erano ben 35.000; gli italiani risultavano 2.800.

Queste circostanze di insediamento – scarsa densità di popolazione e rapporto poco meno che paritario tra americani e immigrati, arrivati più o meno contemporaneamente, con un robusto contingente asiatico – differenziavano notevolmente la California dalle sedi migratorie dell'industrializzata e sovrappopolata costa atlantica. Come sottolinea

³ Lo Stato passò ufficialmente dal Messico agli Stati Uniti nel 1848, con il Trattato di Guadalupe Hidalgo.

⁴ Più precisamente, circa 50.000 provenivano dalle isole britanniche, 21.000 da Paesi di lingua tedesca, 8.000 dalla Francia.

Caiazza (2018), il fatto di appartenere all’“avanguardia bianca” “civilizzatrice dell’Ovest”, e di partecipare al contenimento demografico dell’“invasione orientale” sulla costa pacifica garantì ai nostri connazionali la possibilità di una più rapida integrazione all’interno dell’élite di origine europea che avrebbe gestito le leve economico-finanziarie dello Stato. In California, infatti, il processo di “razzializzazione”, che nelle metropoli dell’Est aveva generato il mito dell’inferiorità e della “non-assimilabilità” della “razza mediterranea”, colpì in misura prevalente gli asiatici; ne risentirono eventualmente – in misura comunque limitata – gli italiani di origine meridionale che presero ad arrivare dal 1880, e che furono di fatto respinti dai loro stessi connazionali piemontesi, liguri e toscani verso le contee più meridionali dello Stato.

Durante gli anni del *gold rush* gli italiani lavoravano soprattutto nel settore degli approvvigionamenti alimentari destinati agli insediamenti estrattivi della Sierra Nevada; i piccoli capitali così accumulati venivano investiti, anche in cooperativa, nell’affitto o nell’acquisto di terreni nelle contee circostanti la Baia di San Francisco, caratterizzate da un clima simile a quello mediterraneo, ma del tutto incolte e bisognose di interventi di bonifica. In proposito scrive Armiero (2017: 67): «Immigrants literally built the environment where they settled, making soil out of waste but also understanding the environment around them in ways that no one had done before»⁵. La produzione ortofrutticola veniva poi indirizzata verso piccoli stabilimenti di lavorazione o verso la commercializzazione, in un circuito gestito interamente tra connazionali (Scarpaci, 2000: 3 e ss.).

Esemplare in questo senso è la vicenda della Italian-Swiss Colony (ISC), colonia agricola fondata nel 1881, grazie ad un investimento del banchiere genovese Andrea Sbarbò e di altri imprenditori di origine italiana, nell’intento dichiarato di promuovere l’immigrazione dalla Penisola e di combattere il “pericolo giallo” rappresentato dai lavoratori agricoli cinesi e giapponesi (Cinotto, 2012: 50 ss.)⁶. La colonia, che impiegava soltanto lavoratori italiani di provenienza prevalentemente settentrionale e ticinese, sorse nella parte nord-orientale della contea di Sonoma, in una località che fu significativamente denominata Asti, tra le colline che costeggiavano il corso del Russian River (Figura 2)⁷.

Figura 2. Tratto della Russian River Valley nel quale sorgeva la Italian-Swiss Colony, nella località di Asti (fonte: Google Maps)



⁵ L’allusione di Armiero ai “rifiuti” è da intendersi in senso letterale: tra le specializzazioni etniche degli immigrati liguri nella città e nella Baia di San Francisco figurava anche quella dei *rumentai* (< (it. reg. settent.) *riumenta*, “spazzatura”), raccoglitori di immondizie, che venivano poi impiegate per il modellamento e la concimazione dei terreni agricoli.

⁶ Ricordiamo che nel 1882 fu emanato dal Congresso americano il “Chinese Exclusion Act”, la prima legge federale con la quale si proibiva l’ingresso nel Paese ad uno specifico gruppo etnico, in base alla sua supposta pericolosità per l’ordine pubblico. Una copia del documento è consultabile online sul sito dei National Archives degli Stati Uniti (<https://www.archives.gov/milestone-documents/list>).

⁷ Dal 1957 la Colonia è uno dei California Historical Landmarks (n. 621); cfr. Office of Historic Preservation: <https://ohp.parks.ca.gov/>.

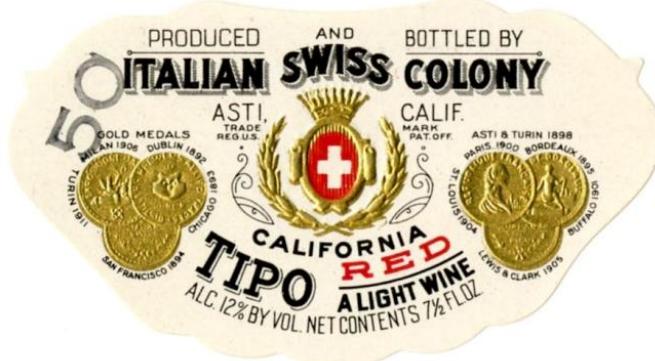
Sebbene già all'epoca la propaganda a favore dell'immigrazione italiana in California tendesse a conferire a questa zona i caratteri idillici dei paesaggi collinari delle Langhe o del Chianti, il lavoro necessario a rendere coltivabili i terreni fu durissimo (Figura 3); attraverso di esso, gli italiani impressero all'ambiente la propria impronta "etnica", in riferimento alla quale Armiero (2017: 55) parla espressamente di *racialized landscape*.

Figura 3. *Agricoltori al lavoro nella Italian-Swiss Colony* (fonte: Cinotto, 2012: 49)



La coltivazione della vite costituì il segno più evidente della presenza degli immigrati italiani sul territorio. Dal 1888, sotto la direzione del farmacista piemontese Pietro Carlo Rossi, la ISC si specializzò nel settore vitivinicolo, rifornendo la comunità italiana della California settentrionale ed esportando vini all'ingrosso nel resto degli Stati Uniti. Alla World's Columbian Exposition di Chicago (1893), Rossi presentò il "Tipo Chianti", un vino rosso da tavola ottenuto da uvaggi italiani e imbottigliato nel classico fiasco rivestito di paglia: il successo fu tale che altri produttori cominciarono ad utilizzare per i propri vini la denominazione "Tipo", costringendo Rossi a registrarla come marchio nel 1908 (Figura 4).

Figura 4. *Etichetta del vino "Tipo" [scil. Chianti] prodotto dalla Italian-Swiss Colony agli inizi del Novecento* (fonte: California Historical Society Digital Library)



Lo straordinario successo che caratterizzò la ISC fu in larga misura determinato dalla sua organizzazione integrata e dalla solida base etnica che la sosteneva: la Colonia si associò infatti con un numero crescente di proprietari di vigneti nelle contee di Sonoma e Napa per utilizzarne i raccolti, provvedendo in proprio alla vinificazione, allo stoccaggio e alla commercializzazione del prodotto, e continuando a coinvolgere, dai finanziatori ai lavoranti, soltanto soggetti che avessero origini italiane. Da un lato, la scelta fu resa necessaria dalla forte competizione che caratterizzava questo mercato, dominato da tedeschi e francesi; dall'altro, essa consentiva di sfruttare uno dei principali vantaggi insiti nell'imprenditoria etnica: la capacità di interpretare i gusti, i bisogni e i valori dei propri connazionali.

Al volgere del secolo, la ISC figurava come il secondo produttore di vini in California; la collaborazione con i piccoli coltivatori del territorio aveva inoltre favorito il sorgere di numerose aziende vitivinicole di proprietà di famiglie italiane, assai spesso legate tra loro per via matrimoniale, in modo da garantire la continuità e il potenziamento del patrimonio fondiario.

Con la ratifica del 18° Emendamento e l'approvazione del *National Prohibition Act* (1919) si aprì la lunga fase del Proibizionismo, terminata nel 1933. L'esigenza di restrizioni sul commercio di alcolici era già da lungo tempo sostenuta dalla componente protestante e più puritana dell'opinione pubblica statunitense, persuasa che il consumo smodato di alcol fosse stato introdotto nel Paese dagli immigrati cattolici, soprattutto mediterranei; la concentrazione di immigrati non-WASP nella produzione e nel commercio del vino aveva rafforzato questa prospettiva (Cinotto, 2012: 83 e ss.).

Il Proibizionismo colpì duramente i viticoltori californiani, molti dei quali abbandonarono il settore; gli italiani, tuttavia, furono in grado di resistere meglio degli altri, perché protetti dalla “nicchia etnica” di consumo che si erano costruiti negli anni precedenti: le forniture di vino per uso sacramentale e di succo d'uva concentrato da diluire in acqua, indirizzate alle comunità italiane sparse negli Stati Uniti, consentirono loro di superare la fase critica e, anzi, di rafforzare la propria posizione nel mercato vinicolo americano (Cinotto, 2012: 215 ss.)⁸.

Dopo la fine del Proibizionismo, i produttori di vini californiani si impegnarono nel rilancio del consumo di vino da tavola mediante campagne di informazione mirate a “educare” il gusto del pubblico anche attraverso l'organizzazione di visite dirette alle *wineries*. Iniziò da questo momento l'epoca d'oro del “turismo del vino”, che divenne una vera a propria industria portante per l'economia californiana tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso.

Incalzati dalla necessità di riscattare un'immagine etnica macchiata dall'infamante stigma legato al traffico illegale di alcolici durante il Proibizionismo, gli italiani della contea di Sonoma colsero tra i primi questa opportunità: la piccola Montepulciano Winery della famiglia Simi, situata a breve distanza da Asti, fu la prima ad organizzare, nel 1934, una sala di degustazione, creata all'interno di un'enorme botte posta in prossimità della principale arteria stradale della contea. La Italian-Swiss Colony inaugurò l'uso di invitare distributori e venditori da tutto il Paese per assaporare l'atmosfera italiana dell'ambiente e provare i prodotti; in occasione dell'inaugurazione del Golden Gate Bridge (1937), la Colonia organizzò una vasta campagna di stampa per invitare gli automobilisti a raggiungere Asti, il “villaggio tra le vigne”, che nel frattempo era stato arricchito di elementi “pittoreschi” (Dyer, 2015). Da quel momento, la ISC – nel frattempo non più italiana, ma venduta alla National Distillers – utilizzò abitualmente per le proprie

⁸ Si tenga presente che tra il 1880 e il 1930 gli immigrati italiani negli Stati Uniti erano passati da poco più di 44.000 (di cui 7.500 in California; U.S. Census, 1885: 486) a circa 1.800.000 (di cui 107.000 in California; U.S. Census, 1933: 225 e 235).

campagne pubblicitarie elementi della tradizione italiana (Figura 5a), benché bizzarramente combinati con richiami al folklore svizzero (Figura 5b)⁹.

Figura 5a. *La pubblicità a stampa del vino “Tipo”* (fonte: California State Library – California History - Section Picture Catalog)

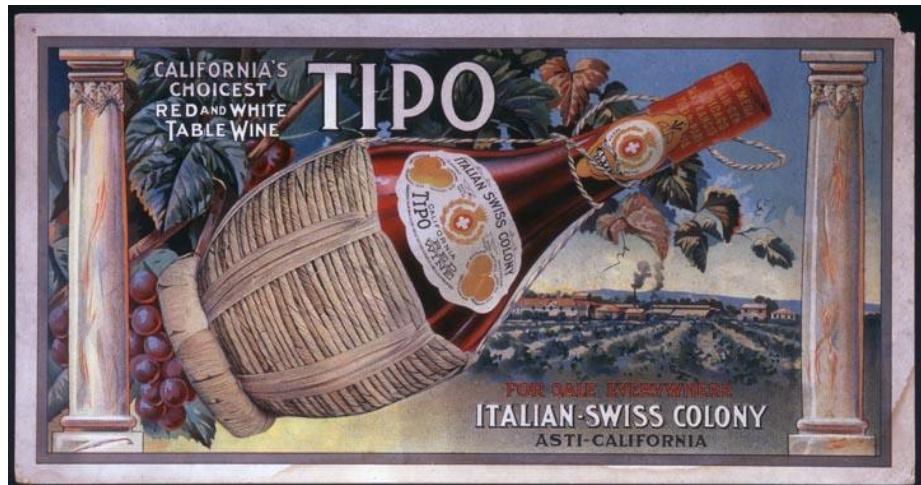


Figura 5b. *Cartolina postale prodotta dalla Italian Swiss Colony negli anni Sessanta del Novecento e ricaricata da un fotogramma dello spot televisivo avente come protagonista il “Little Old Winemaker” della Colonia. Sul verso si legge: That ‘Little Old Winemaker-Me’ symbolizes the finest traditions of wine making which are carefully followed by the Italian Swiss Colony at Asti in the heart of one of California’s finest winegrowing districts. Visitors to the winery are shown each step of the wine making process* (fonte: Sonoma County Library Digital Collections).



⁹ La bizzarria è solo apparente: come ricorda Cinotto (2012: 202), gli italiani della Bay Area hanno sempre prestato grande attenzione a dare di sé un’immagine nettamente “settentrionale”; la linea di frattura intraetnica che ha tradizionalmente separato liguri, piemontesi e toscani dagli immigrati provenienti dal Sud dell’Italia è rimasta viva fino ad oggi nella memoria dei loro discendenti, cfr. Di Leonardo (1984) e Scaglione (2000).

Nel 1962, con 400.000 visitatori l'anno, la Colonia rappresentava la seconda attrazione turistica più popolare dello Stato dopo Disneyland (Dyer, 2015: 10 s.).

La capacità autopromozionale dei produttori di vino di origine italiana delle contee di Sonoma e Napa fu fondamentale nella costruzione dell'immaginario americano relativo al *Wine Country* (Pinney, 1989: 331; Dyer, 2015): l'uso di ospitare presso le grandi *wineries* personaggi politici, intellettuali e star del cinema, inaugurato fin dai tempi di Andrea Sbarbato, promosse la diffusione di un'immagine finalmente positiva della cultura del vino, caratterizzata dai valori del lavoro artigianale, della tradizione familiare, e dal romanticismo dei paesaggi, che evocavano le atmosfere delle colline piemontesi e toscane.

Una svolta determinante ebbe luogo nel 1966, quando Robert Mondavi, italo-americano di II generazione, fondò l'omonima *winery* nella Napa Valley, avviando una produzione di vini prestigiosi ricavati da una singola varietà di uva (*varietal wines*, "vini monovarietali") e come tali immessi sul mercato con apposita etichettatura, in luogo del *jug wine*, il vino "generico" tradizionalmente venduto sfuso nelle *wineries* italiane. Nello stesso anno, la E. & J. Gallo Winery, fondata nel 1933 a Modesto da due fratelli italo-americani di origine piemontese, e ancora oggi di proprietà dei loro discendenti, si affermò come la più grande azienda vinicola degli Stati Uniti per volume di vendite e concluse accordi con i piccoli produttori per promuovere la coltivazione di specifiche varietà di vite, allo scopo di alimentare linee di produzione di alta qualità.

Dagli anni Settanta l'industria californiana del vino si è affermata a livello globale e nel 1978 furono istituite le *American Viticultural Areas* (AVAs), zone di produzione vitivinicola a denominazione di origine controllata¹⁰. Delle 267 AVA attualmente riconosciute, la sola California ne contiene 147, con una produzione annua di vino pari all'84% del totale prodotto negli Stati Uniti¹¹.

La Sonoma AVA è stata istituita nel 1981: al suo interno sono state via via definite altre AVA, alcune delle quali corrispondono precisamente alle zone della contea in cui ancora oggi si trova la più alta densità di popolazione che dichiara origini italiane.

3. ITALIANO E ITALIANITÀ NEI SITI WEB DELLE AZIENDE VITIVINICOLE DELLA CONTEA DI SONOMA

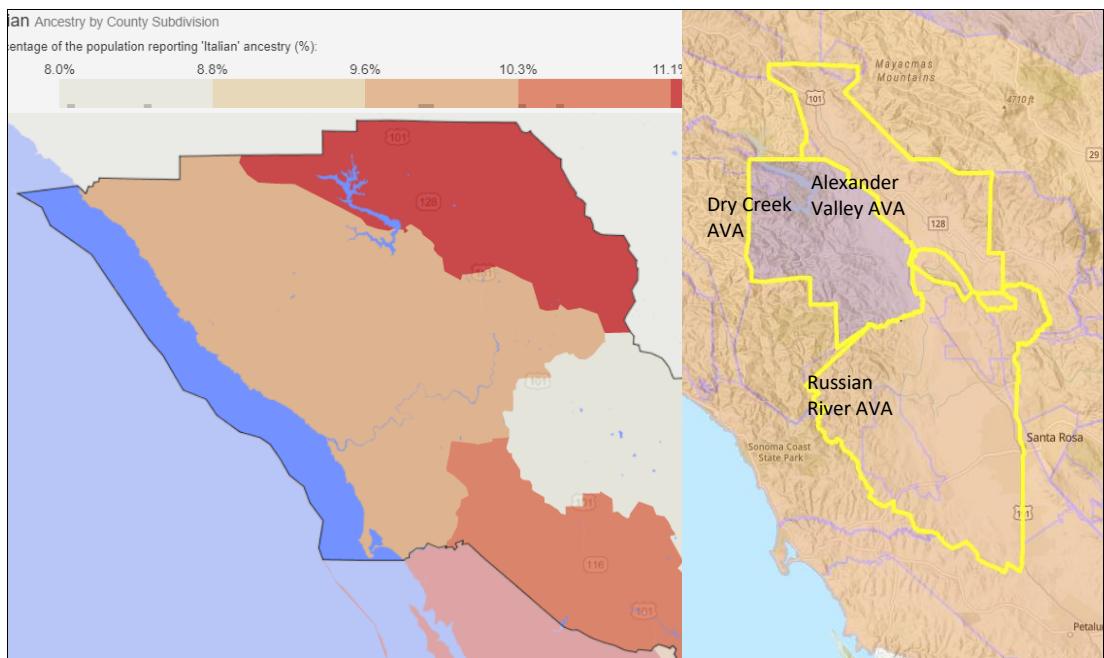
Secondo i dati dell'American Community Survey 2012-2016, così come riportati dallo *Statistical Atlas*¹², all'interno della contea di Sonoma le zone della suddivisione amministrativa di Santa Rosa nelle quali si riscontrano le più alte percentuali di popolazione che dichiara ascendenze italiane corrispondono *grosso modo* allo spazio territoriale compreso entro i confini di tre AVA contigue: la Alexander Valley, la Dry Creek Valley e la Russian River Valley (Figura 6). In queste aree sono attive ancora oggi le *farm wineries* storiche nella tradizione dei *winegrowers* italo-californiani, a cominciare dalle già citate Italian Swiss Colony (oggi Asti Winery) e Simi Winery, entrambe attualmente di proprietà americana.

¹⁰ Cfr. Alcohol and Tobacco Tax and Trade Bureau (TTB), U.S. Department of Treasury: <https://www.ttb.gov/wine/established-avas>.

¹¹ Il dato, riferito al 2021, è tratto dalle statistiche del Wine Institute: <https://wineinstitute.org/our-industry/statistics/california-us-wine-production/>.

¹² Cfr. *Statistical Atlas*: <https://statisticalatlas.com/metro-area/California/Santa-Rosa/Ancestry>.

Figura 6. (a sinistra) Cartografia della densità di popolazione con ascendenza italiana nella suddivisione amministrativa di Santa Rosa (fonte: *Statistical Atlas*) – (a destra) Le tre AVA che corrispondono ai territori evidenziati in rosso e arancio nella cartografia di sinistra (fonte: ttb.gov)



In precedenti lavori (Scaglione, 2000; 2018) si è avuto modo di discutere la rapidità con la quale il *language shift* verso l’inglese si è realizzato all’interno della comunità italiana nella Bay Area, e come questo processo risulti in ampia misura motivato da una precoce volontà di entrare rapidamente a far parte dell’“élite bianca”, in opposizione agli immigrati ispanici, asiatici e agli stessi connazionali di origine meridionale concentrati nella parte meridionale dello Stato. In relazione alla contea di Sonoma, un dato piuttosto eloquente a questo riguardo emergeva già dai risultati del censimento del 1960: su circa 7.000 persone nate in Italia o nate negli Stati Uniti da almeno un genitore nato in Italia, soltanto il 34% dichiarava l’italiano come lingua madre (U.S. Census, 1963: 448 e ss.). Nel 2015, il 94,7% delle quasi 46.000 persone che nella contea di Sonoma ha dichiarato ascendenze italiane (pari al 9,4% della popolazione totale) utilizzava esclusivamente l’inglese nel dominio intrafamiliare¹³.

I dati relativi all’*ancestry* nelle aree della contea in cui gli immigrati italiani hanno maggiormente contribuito allo sviluppo storico dell’economia vitivinicola suggeriscono tuttavia che, al di là dello *shifting* sul piano linguistico, le “radici” italiane rivestono ancora una qualche rilevanza. Ciò che rimane da appurare è se essa si configuri in termini puramente “etnici”, come omaggio ad un’eredità del passato, oppure sia il segnale di un quadro identitario che recupera e attualizza tratti dell’odierna “italianità” globale e deterritorializzata, così come sintetizzata dal concetto di “italicità” elaborato da Bassetti (2015).

Allo scopo di condurre un primo studio esplorativo in questa direzione, analizzeremo i siti web di aziende vitivinicole (*farm wineries*) con fondatori e proprietari di origine italiana comprese all’interno delle tre AVA precedentemente ricordate (Alexander Valley, Dry

¹³ Cfr. American Community Census, B01001 “Selected population detailed tables” e B16004 “Age by language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over”: <https://data.census.gov/>.

Creek Valley, Russian River Valley), allo scopo di verificare se e quali elementi riconducibili all’”italianità” siano valorizzati nella loro comunicazione commerciale online. Faremo emergere in particolare il ruolo eventualmente assunto dall’uso della lingua italiana a fini di maggiore caratterizzazione della *corporate identity*.

L’analisi dei siti web delle aziende vinicole comprese entro una specifica zona di interesse, generalmente definita mediante l’attribuzione della denominazione di origine certificata, è da alcuni anni oggetto di interesse per gli studi sul turismo enologico (Neilson, Madill, 2014; Devigili *et al.*, 2018; Scorrano *et al.*, 2019), nell’ambito dei quali uno specifico filone riguarda le aziende a conduzione familiare, cioè possedute e gestite da membri di una stessa famiglia o di un numero ristretto di famiglie (Faraoni *et al.*, 2020: 152). Oltre a rappresentare un modello molto comune nel settore vitivinicolo, questo tipo di aziende appare interessante anche per il valore aggiunto che la dimensione della tradizione familiare rappresenta ai fini della costruzione del “marchio” (Faraoni *et al.*, 2020; Bernd, Meintjes, 2023), entro il più ampio quadro costituito dal successo del *family branding* e del *family storytelling* ormai dominanti in ambito turistico (Canziani *et al.*, 2019). La dimensione familiare dell’azienda, dunque, costituirà il primo dei nostri criteri di selezione.

I casi da analizzare sono stati individuati attraverso gli elenchi degli aderenti alle *Winegrowers Associations* delle tre AVA¹⁴: su un totale di 137 aziende, si è giunti ad un elenco di 24 *wineries* a conduzione familiare aperte al pubblico, che offrono possibilità di visita e di degustazione di vini¹⁵. Per ogni sito, sono state prese in considerazione la homepage e le seguenti sezioni: 1) “About us” (o simili); 2) “Wines” (o simili); 3) “Visit”. L’intento è quello di valutare se i riferimenti all’italianità e l’eventuale uso della lingua italiana siano o meno presenti e se ottengano gradi diversi di visibilità in relazione, rispettivamente, alla definizione dell’identità della famiglia, del prodotto (vini), del luogo (*winery*).

Prima di presentare i dati emersi dall’analisi dei siti web, una breve riflessione può essere formulata a proposito delle denominazioni delle aziende, che possono o meno includere il riferimento al nome della famiglia o del fondatore dell’azienda. In questo senso, si può osservare che 21 nomi su 24 corrispondono a cognomi italiani; soltanto in cinque casi, tuttavia, al cognome segue la parola *family* (Martorana, Orsi, Sbragia, Seghesio, Zichichi). Un’azienda si denomina attraverso un termine italiano di parentela seguito da un nome di donna (Zialena) e soltanto in due casi (MoniClaire e Bricoleur) l’azienda rinuncia ad evocare origini italiane attraverso il nome¹⁶.

4. LE HOMEPAGE

Di norma, le homepage si aprono esaltando visivamente la suggestione dei paesaggi o la bellezza della *winery*, mediante immagini fisse, *galleries* o riprese aeree, mentre immagini

¹⁴ Alexander Valley Winegrowers: <https://alexandervalley.org/>; Winegrowers of Dry Creek Valley: <https://www.drycreekvalley.org/>; Russian River Valley Winegrowers: <https://russianrivervalley.org/>.

¹⁵ Questo l’elenco: (Alexander Valley) Trentadue Winery, Trione Winery, Zialena Winery; (Dry Creek Valley) David Coffaro Vineyard & Winery, Emmitt-Scorsone Wines, F. Tedeschi Vineyards [dal 2023 Foryouwines LLC, partnership che ha tuttavia mantenuto alla *winery* il suo precedente nome], Martorana Family Winery, MoniClaire Vineyards, Orsi Family, Papapietro Perry Winery, Passalacqua Winery, Pedroncelli Winery, Saini Vineyards, Sbragia Family Vineyards, Seghesio Family Vineyards, Simoncini Vineyards, Zichichi Family Vineyard & Winery; (Russian River Valley) Balletto Vineyards, J. Rochioli Vineyards & Winery, Martinelli Vineyards & Winery, Bricoleur Vineyards, Bacigalupi Vineyards and Winery, Pellegrini-Olivet Lane, Foppiano Vineyards.

¹⁶ L’esplorazione dei siti ci ha dato modo di appurare che, mentre i proprietari di Zialena hanno un cognome italiano, i proprietari di Moniclaire e Bricoleur hanno cognomi non italiani.

di bottiglie di vini sono normalmente presentate nella parte inferiore della pagina; in 8 casi (Trione, Coffaro, Moniclaire, Papapietro, Bacigalupi, Saini, Balletto, Bricoleur) la pagina contiene anche immagini del proprietario e/o della famiglia, che possono fare parte di una *gallery*, oppure corrispondere ad una sezione specifica.

I testi delle *homepage* sono stati classificati in base alla presenza/assenza di richiami all’italianità, distinguendo tra richiami generici e richiami all’origine etnica della famiglia. I risultati dell’analisi sono sintetizzati nella Tabella 1:

Tabella 1. *Classificazione delle homepage in base alla presenza/assenza nei testi di richiami all’italianità. L’asterisco accanto al nome dell’azienda indica la presenza di parole italiane nel testo*

Homepage	Casi
Assenza di richiami	17
Richiami generici	3 (Orsi, Martorana*, Simoncini*)
Richiami connessi alle origini etniche della famiglia	4 (Emmitt-Scorsone, Moniclaire, Pedroncelli*, Seghesio)

Come si vede, la maggior parte delle aziende non valorizza alcun tratto di italianità sulla homepage. Sono tuttavia interessanti i casi delle 7 aziende che lo fanno.

Tra le tre aziende che presentano riferimenti generici all’italianità, una (Orsi) impiega l’espressione *Italian culture* nel titolo di una sotto-sezione della pagina, il cui contenuto, peraltro, appare incongruente con il tema (es. 1); due (Martorana e Simoncini) usano, rispettivamente, un vocabolo e un’espressione in italiano (es. 2-3)¹⁷:

1. ABOUT ORSI FAMILY VINEYARDS / ITALIAN CULTURE IS THE EMBODIMENT OF ALL THAT NOURISHES THE HEART AND SOUL... / Orsi Vineyards practice sustainable winegrowing methods. These practices serve to increase biodiversity within the vineyard eco-system, restores and protects habitat for the wildlife with whom we share our land, and increases soil health through responsible composting, fertilizing and erosion control. [find out more >]
2. WINE * PICNIC * BOCCE
3. SIMONCINI VINEYARDS & WINE CAVE / Simoncini Vineyards founded in 2002 is a family-owned destination winery with vision, passion and attention to detail. We produce single vineyard, limited production wines. Our wines are available only to Wine Club Members or Direct from the winery. Experience our Wine Cave Tour, enjoy a Wine & Food Pairing creekside. By appointment only. Two seatings: 11:00am & 2:00pm. Thursdays, Fridays and Saturdays. For reservations call Deirdre at (707) 433-8811. / SALUTE PER TUTTI!

¹⁷ Riguardo all’es. 2, benché il termine *bocce* sia da ritenersi un italiano ben attestato nell’anglo-americano (Merriam-Webster.com), va detto che in molte *wineries* della zona si preferisce indicare il gioco con il termine francese *pétanques*.

Come i testi citati dimostrano, si tratta di richiami salienti per la loro collocazione (il titolo di una sotto-sezione, il titolo di apertura della pagina, la formula di chiusura del testo di presentazione dell'azienda), che rimangono però isolati all'interno dello spazio della homepage, dove non vi sono altri elementi, né visuali, né testuali, che li riprendano.

Di tenore radicalmente differente sono i quattro casi in cui troviamo riferimenti relativi alle origini etniche della famiglia (Emmitt-Scorsone, Moniclaire, Seghesio, Pedroncelli, es. 4-7), che si inseriscono organicamente in testi di presentazione dell'azienda nei quali svolgono la funzione di attestare il legame con la tradizione vitivinicola italiana (es. 4, 5, 6) e/o la partecipazione della famiglia alla fase “pionieristica” e gloriosa della storia del *Wine country*, alla quale gli immigrati italiani hanno largamente contribuito (es. 6, 7). Di particolare interesse è il testo della homepage di Pedroncelli (es. 7), il quale non solo offre larghe anticipazioni circa la storia della famiglia, ma conferisce netto risalto alla parola italiana *vino*, che apre la pagina inserendosi in un titolo che gioca sull'assonanza tra *vino* e *Dino*, in riferimento ad un episodio dell'infanzia della attuale Presidente dell'azienda, J. Pedroncelli¹⁸. È particolarmente interessante rilevare che la parola *vino* compare soltanto in un altro caso nelle pagine da noi consultate, nonostante essa sia ormai penetrata nell'anglo-americano come italiano di prestigio «in grado di erodere il campo semantico alla voce patrimoniale *wine* grazie ai suoi tratti connotativi e ai valori culturali aggiuntivi» (Bombi, 2014: 72).

4. JUDGE PALMER & DOMENICA AMATO - ARTISAN WINEMAKING IN HEALDSBURG

Emmitt-Scorsone Winegrowers is a partnership between winemakers Palmer Emmitt and Michael Scorsone. At our small artisan winery in northern Sonoma County, we bottle wines under several labels – Judge Palmer, Domenica Amato, and Emmitt-Scorsone. Across the portfolio, our grapes are sourced from small, family-owned vineyards and our wines hand-made with passion and authenticity. / Named after Palmer's grandfather, Judge Palmer showcases Cabernet Sauvignon and other varietal wines made in the classic California tradition from premier vineyards in both Napa and Sonoma. Michael's Sicilian grandmother is the inspiration for our Domenica Amato label, which features Grenache and other Rhône and Italian varieties produced in an old-world, food-friendly style. Our new Emmitt-Scorsone brand offers a more value-oriented entry point to enjoy our hand-crafted wines.

5. WELCOME TO MONICLAIRE VINEYARDS

Winemaking has been a source of pride and livelihood for our family for over 100 years. Beginning in Italy with my grandfather and continuing today with our daughters, we now have four generations that have enjoyed the rigors and pleasure of grape growing and winemaking. / Today, our winery is located on the bench land of the Dry Creek Valley near Healdsburg, California, and is named for our two daughters, Monica and Claire. Our vineyards are head pruned in the Italian tradition, the crop is managed to insure intense varietal

¹⁸ Dobbiamo segnalare che la sezione di apertura della homepage “Vino in my Dino”, visibile fino al 12 marzo 2023, è stata sostituita (non sappiamo se solo provvisoriamente) da una nuova sezione, “Giving back”, che dichiara il supporto della famiglia alla ONG World Central Kitchen, dedita ad aiutare le vittime dei disastrosi incendi che hanno imperversato per settimane nelle contee di Sonoma e Napa nell'autunno del 2020. Il titolo “Vino in my Dino” rimane soltanto nel menu orizzontale della pagina, dove rimanda alla sezione dedicata al blog gestito dai membri della famiglia. Le altre due sezioni citate nell'es. 7 sono rimaste immutate.

flavors. / We strive to create hand crafted wines that express both the characteristics of our land, as well as our stylistic preferences.

6. SEGHEZIO FAMILY VINEYARDS

Since planting our first vines in 1895, the Seghesio family name has become synonymous with the highest quality Zinfandel and Italian varietal wines from Sonoma County. For the team at Seghesio Family Vineyards, every harvest is the realization of the American dream of an Italian immigrant who came to this country at the turn of the 20th century to build a family and a future / Today, we believe in the importance of family more than ever – the one you're born into and the one you choose. There is always a seat at our table and all are welcome to share in our daily celebration of family, Zinfandel, and the bounty of our home in Healdsburg, Sonoma County.

7. VINO IN MY DINO / STORIES ABOUT FARMING, FAMILY AND VINO

The name Vino in my Dino comes from my earliest memory of wine at our dining room table when I was 4 years old. I had my Flintstones tableware along with my Dino cup-my parents would pour a tiny bit of Zinfandel and then add water. I asked them why they put water in my vino-it just didn't taste good. I have been passionate about wine ever since [read more >] // 1927 / In 1927, Giovanni and Julia Pedroncelli purchased the hillside property west of Geyserville, which included 25 acres of Zinfandel vines and a former winery building that had been used as a barn during Prohibition. This majestic property has been in the Pedroncelli family for generations, and today it is run by the third and fourth generation. Visitors have the opportunity to taste the epitome of winemaking and learn about the history of the Pedroncelli family. / [Timeline] // “One of the old, iconic Italian families of Sonoma, the Pedroncellis have been farming vineyards since 1927. They obviously survived Prohibition and consumers are all the better for it. Moreover, they have always had a humble philosophy in terms of pricing. Dollar-for-dollar, the Pedroncelli wines consistently offer both character and quality for their prices, something consumers should never forget.” / Robert Parker

5. LA FAMIGLIA SI PRESENTA: LE SEZIONI “ABOUT US”

Tutti i siti, salvo uno (Simoncini), possiedono una sezione dedicata alla presentazione della storia dell'azienda e/o della famiglia. Come evidenziano gli studi sui siti web delle aziende vinicole a conduzione familiare in precedenza citati, per questo tipo di imprese sottolineare l'antichità della data di fondazione e dedicare spazio alla presentazione dei membri della famiglia costituisce un'operazione di fondamentale rilevanza ai fini della costruzione di una *corporate personality* efficace.

Abbiamo interpretato il primo di questi fattori in senso estensivo, tenendo conto delle condizioni di sviluppo storico delle *wineries* italiane nella contea di Sonoma. Non ci siamo quindi limitati a registrare la data di fondazione dell'azienda, ma abbiamo considerato anche i riferimenti temporali agli inizi dell'attività vitivinicola della famiglia sul territorio della *North Bay*, giacché spesso i fondatori o gli antenati dei proprietari delle aziende sono stati in precedenza viticoltori o collaboratori di altre *wineries*, e queste esperienze costituiscono un elemento di “autenticità” aggiuntivo ai fini della credibilità dell'azienda nel contesto del *Wine country*. In base a questo criterio, abbiamo dunque distinto le famiglie in tre categorie: le famiglie “di antica tradizione”, i cui capostipiti si sono stabiliti nella contea lavorando nel settore vitivinicolo nel periodo che va dal 1880 alla fine del

Proibizionismo (1933); le famiglie “di tradizione recente”, i cui membri si sono insediati come viticoltori nella contea dopo tale periodo; le famiglie “di tradizione non dichiarata”, sulle quali non vengono fornite informazioni. Rientrano nel primo gruppo (d’ora in poi, AT) 11 casi (Foppiano, Martinelli, Passalacqua, Pedroncelli Pellegrini, Rochioli, Saini, Sbragia, Seghesio, Teldeschi, Zialena), nel secondo (d’ora in poi, TR) 9 casi (Bacigalupi, Balletto, Coffaro, Martorana, Moniclaire, Papapietro, Trentadue, Trione, Zichichi), nel terzo (d’ora in poi, ND) 4 casi (Bricoleur, Emmitt-Scorsone, Orsi, Simoncini).

Per quanto riguarda il secondo elemento che qualifica la *corporate personality*, cioè la presentazione dei membri della famiglia, abbiamo classificato i casi in base al grado di dettaglio raggiunto nella descrizione delle prime generazioni, con particolare attenzione alle informazioni riguardanti gli antenati italiani (Tabella 2).

Tabella 2. *Classificazione delle sezioni “About us” per grado di dettaglio nella descrizione delle origini italiane e epoca di inserimento della famiglia nella tradizione vitivinicola della contea. L’asterisco accanto al nome dell’azienda indica la presenza di parole italiane nel testo.*

“About us”		Radicamento della famiglia nell’attività vitivinicola della contea		
		Antica tradizione (1880-1933)	Tradizione recente (1940-)	Tradizione non dichiarata
Grado di dettaglio nella descrizione delle origini italiane	Massimo (nomi e luoghi d’origine degli antenati italiani)	10 (Martinelli, Passalacqua, Seghesio, Foppiano, Zialena, Sbragia, Saini, Rochioli, Pellegrini, Teldeschi*)	1 (Martorana)	1 (Bricoleur)
	Sommario (riferimenti generici alle origini italiane)		2 (Trentadue*, Papapietro)	1 (Emmitt-Scorsone)
	Nessun riferimento alle origini italiane	1 (Pedroncelli)	6 (Bacigalupi, Trione, Coffaro, Balletto, Zichichi, Moniclaire)	1 (Orsi)

Come si può desumere dalla Tabella 2, nel descrivere la propria storia tutte le famiglie di antica tradizione, tranne una (Pedroncelli), rievocano con in maniera accurata – spesso con l’ausilio di materiale fotografico – la storia degli antenati immigrati dall’Italia (tutti provenienti dal Piemonte, dalla Liguria o dalla Toscana). Al contrario, le famiglie di tradizione recente e quelle di tradizione non dichiarata sono in maggioranza carenti relativamente a questo aspetto. Se da un lato tale differenza può spiegarsi con la semplice ragione che le aziende del primo gruppo sono state per lo più fondate appunto dagli antenati provenienti dall’Italia, dall’altro lato appare evidente che, ai fini della costruzione della *corporate personality*, gli antenati immigrati dall’Italia rappresentano un valore aggiunto

soltanto in quanto partecipi dell'epoca (e dell'“epica”) della costruzione del *Wine country*, e non in quanto “radice italiana” della famiglia, che ne fonda il legame con la cultura del vino e del “buon vivere”.

D'altra parte, nello *storytelling* delle famiglie di antica tradizione, non è l'immagine di un'italianità idealizzata a dominare, bensì quella di una tenace fedeltà al duro lavoro agricolo e di una forte solidarietà intraetnica. Esemplificativo in questo senso è il brano che apre la lunga sezione “History” dell’azienda Teldeschi (es. 8):

8. The sign in the driveway of the Teldeschi ranch in Dry Creek Valley says, “Parking for Italians Only.” Inside the house, the same rule seems to be enforced. The kitchen is commandeered by Caterina Teldeschi. Tomato sauce is simmering on the stove, along with steamed vegetables and rolls of sauteed beef. / On 70 acres in various parts of Dry Creek Valley, the Teldeschis grow Zinfandel, Petite Sirah and Carignane, some Cabernet, a little Gamay, some Malvasia, Cinsault and more. “We have some Palomino and French Colombard, too,” says John Teldeschi, Frank & Caterina’s secondo maschio (second son) “I leave it out for the deer and turkeys. That way they don’t eat the other stuff.” The vines range in age from one year to ninety years. “Three-quarters of them were planted by my dad,” says John, “and most of them are Zinfandel. Zinfandel was his favorite. He always thought it would be what it is today.” / John’s father, Frank Teldeschi, died in 1985. He came to California from Italy in 1929, following in the footsteps of his forebears. Frank’s grandfather Michele arrived at the turn of the century from Casabasciana, a Tuscan village northeast of Lucca, where the family raised chestnuts, olives, and hemp. / When Michele arrived in California, he went to work as a vineyard manager for the Sargent Brothers in Dry Creek Valley. John describes the situation as similar to that of Mexican farm workers today: The men lived in labor camps and traveled back and forth, gradually sending for other family members. A few years after Michele arrived, his son Lorenzo came to work as a cook for Sargent Brothers. Eventually the two managed to start a small winery on Lytton Station Road, selling their product to Petri, a large bulk-wine purveyor similar to Gallo or Almaden.

Nel brano possiamo notare un'altra delle rare occorrenze dell’italiano, accompagnata in questo caso dalla traduzione, per indicare il secondogenito della famiglia (più avanti nel testo si cita anche il *primo maschio*).

Gli altri due unici esempi di uso dell’italiano si trovano nella sezione “About” dell’azienda Trentadue, all’interno di una galleria fotografica sulla storia della famiglia: in una didascalia il padre del proprietario è indicato come *Papa Gino*, mentre in un’altra – che ritrae la famiglia a tavola sotto un pergolato – si legge «The Trentadue family enjoying spaghetti and wine al fresco on a backyard patio in Italy.».

6. IL PRODOTTO: LE SEZIONI “WINES”

Le sezioni dei siti riguardanti i vini sono di ampiezza variabile: si va da una singola pagina che presenta tutti i vini (con il solo nome o con il nome accompagnato dall’immagine della bottiglia), ciascuno corredata da una brevissima nota descrittiva, a sezioni collegate ad una pagina per ciascun vino, dove si possono trovare descrizioni molto sintetiche del prodotto, oppure ampie note informative sulle caratteristiche del vino, sul vigneto e sulle modalità di vinificazione. Le parti di nostro esclusivo interesse sono rappresentate dai nomi dei prodotti contenenti parole italiane e dalle eventuali

traduzioni o spiegazioni contenute nei relativi testi a corredo, mentre non sarà dedicata specifica attenzione agli enogrammi, ai quali occorrerebbe riservare uno studio a sé stante (cfr. Machetti, 2010, 2013; Vedovelli, 2015, 2016).

Prima di illustrare i dati, è opportuno chiarire che non saranno considerate come occorrenze significative di vocaboli italiani quelle corrispondenti a nomi di vitigni italiani (p. es. Barbera, Montepulciano, Sangiovese, Vermentino, Aglianico ecc.), che implicano per loro stessa natura l'uso del vocabolo originale. Saranno invece tenute in considerazione le eventuali parti in italiano riferite al nome del vigneto da cui il vino proviene e alle tecniche di vinificazione (p. es. *[vino] bianco, rosso, rosato, frizzante* ecc.).

Sono state rilevate 50 denominazioni, corrispondenti ad altrettanti prodotti di 17 aziende su 24, indicate nelle Tabelle 3a e 3b. La distinzione in due gruppi è stata fatta in ragione delle diverse caratteristiche che distinguono i nomi dei vini monovarietali dai blend, cioè dai vini ottenuti dalla mescolanza di uve diverse.

Nel gruppo dei vini monovarietali (27 casi) l'elemento centrale è il nome del vitigno, che può essere preceduto (o, più raramente, seguito) da: a) il nome del vigneto; b) un nome proprio di persona (sempre un membro della famiglia) o un nome di fantasia (Tabella 3a):

Tabella 3a. *Vocaboli italiani nelle strutture delle denominazioni dei vini monovarietali nella sezione "Wines". I richiami (t) o (n) accanto al nome indicano, rispettivamente, che la pagina offre la traduzione o informazioni a proposito di esso.*

“Wines”	STRUTTURA A)		
	(Nome vigneto)	Nome vitigno	(Nome vigneto)
Foppiano (AT)	<u>Nonno's block</u> (n)(t) <u>Gianna's block</u>	Zinfandel Petite Syrah	
Martinelli (AT)	<u>Giuseppe & Luisa</u> <u>Bondi</u> Home Ranch (n) <u>Zio</u> Tony Ranch (n)(t) <u>Vellutini</u> Ranch <u>Vigneto di Ero</u> (n) <u>Bella Vigna</u> (n)(t)	Zinfandel Pinot noir Pinot noir Zinfandel Zinfandel Pinot noir	
Passalacqua (AT)	<u>Bacigalupi</u> (n) <u>Lago di Merlo</u>	Zinfandel Fiano	
Pellegrini (AT)	<u>Toboni</u> Vineyard (n) <u>Maffei</u> Vineyard (n)	Pinot Noir Zinfandel	
Sbragia (AT)	<u>Nonno's Reserve</u> (n)(t) <u>Tedeschi</u> Petite Syrah <u>Italo's</u> Vineyard (n) <u>Forchini</u> (n) <u>La Promessa</u> (n)(t) <u>Cimarossa</u> Vineyard	Zinfandel Petite Syrah Zinfandel Carignane Zinfandel Cabernet Sauvignon	
Seghesio (AT)	<u>Pagani</u> (n) <u>Saini</u> Farms (n)	Zinfandel Zinfandel	

Balletto (TR)		<i>Pinot Noir</i>	<i>Pelletti Vineyard</i>
Moniclaire (TR)	<i>Estate “Vista”</i> ¹⁹	<i>Zinfandel</i>	
STRUTTURA B)			
	(Altro)	Nome vitigno	(Altro)
Bacigalupi (TR)	<i>Diavoletti</i> (n)(t)	<i>Zinfandel</i>	<i>Dessert Wine</i>
Balletto (TR)	<i>Teresa’s</i>	<i>Unoaked Chardonnay</i>	
Trentadue (TR)	<i>La Storia</i>	<i>Chardonnay</i>	
Simoncini (ND)	<u>“Bollicini Rosa”</u> (t) <u>“Bollicini Dolci”</u> (t)	<i>Sparkling Pinot noir</i>	<i>Vino Frizzante</i>

Come si può vedere scorrendo gli esempi, il tipo di denominazione di gran lunga preferito – ed esclusivo per le famiglie di antica tradizione – è quello formato con il nome del vigneto, che, a propria volta, può essere composto in modi differenti.

Una prima modalità di denominazione del vigneto è data dall'attribuzione del nome proprio di un familiare (p.es. *Giuseppe & Luisa* [Vineyard], *Gianna’s block*, *Italo’s vineyard*, *Vigneto di Evo*) e/o di un nome comune di parentela (p.es. *Nonno’s Reserve*, *Zio Tony Ranch*). Le denominazioni tramite il solo nome proprio che si riferiscono a membri delle diverse generazioni della famiglia (soprattutto la prima e l’ultima) sono prive di note di chiarimento, mentre i nomi propri che si riferiscono a parenti meno prossimi sono sempre accompagnate da note, al pari di quelle che contengono un nome di parentela. In questi casi, si tratta sempre di figure risalenti addietro nel tempo, di cui si ricorda l’importanza affettiva e/o il ruolo nella crescita dell’azienda (es. 9-13):

9. (Sbragia, *Italo’s Vineyard Zinfandel*) This Alexander Valley Zinfandel vineyard was owned and planted by my Father Gino and Uncle Italo in the early 1930’s, just after the repeal of Prohibition.
10. (Martinelli, *Vigneto di Evo Zinfandel*) It is named for Evo Martinelli, who was raised on Martinelli Road. He was Lee Sr.’s first cousin, the son of Fred Martinelli. Evo gave Lee Sr. one of his first jobs out of the vineyard and instilled the importance of going to college in him as a young man.
11. (Sbragia, *Nonno’s Reserve Zinfandel*) My father Gino, who my children called Nonno, planted this vineyard in the 1950s and I helped tend it growing up.
12. (Martinelli, *Zio Tony Ranch Pinot noir*) The Zio Tony Ranch is named after Lee Sr.’s uncle Tony who was the first in the Bondi family to be born on American soil. Zio Tony, Zio meaning ‘uncle’ in Italian and pronounced ‘tseo’, was a very charismatic man.
13. (Foppiano, *Nonno’s block Zinfandel*) Nonno, meaning grandfather in Italian, is a name that 3rd generation owner Louis J Foppiano held dear

Traspare da queste annotazioni la volontà di comunicare come, per queste famiglie, la terra rappresenti anche un simbolo e un luogo di memoria della storia e dei legami

¹⁹ Supponiamo che *vista* sia una parola italiana, ma potrebbe anche essere una parola spagnola.

familiari. Si noti inoltre, nella denominazione *Vigneto di Ero*, la resa completamente italiana del sintagma, che evoca una fase della storia della famiglia in cui l’italiano rappresentava la lingua d’uso quotidiana nei rapporti intraetnici.

Una seconda modalità di denominazione del vigneto si realizza mediante l’indicazione del cognome dei suoi proprietari italiani presenti o passati (p. es. *Tedeschi*, *Forchini*). Le denominazioni di questo tipo sono per lo più accompagnate da note che fanno riferimento a vigneti ereditati da rami collaterali della famiglia o, più spesso, a rapporti di collaborazione di antica data con famiglie confinanti o amiche, spesso molto famose tra i viticoltori della contea (es. 14-19):

14. (Martinelli, *Bondi Home Ranch Pinot noir*) Lee Martinelli Sr. inherited this ranch from his uncle when it was still an apple orchard.
15. (Sbragia, *Forchini Carignane*) The Forchini Carignane comes from our good friends the Forchinis who have been long time growers in the Dry Creek Valley.
16. (Pellegrini, *Maffei Vineyard Zinfandel*) The Maffei Vineyard was originally planted in 1928 by Italian immigrants Umberto and Maria Maffei and is preserved by their granddaughter and our neighbor, Joanne Maffei.
17. (Passalacqua, *Bacigalupi Zinfandel*) In 1956 Charles and Helen Bacigalupi purchased 121 acres on Westside Road, in the Russian River Valley. Originally just 16 acres were planted to vines, but they planted more over the years envisioning the growing demand for premium wine grapes in this area. Grapes from their vineyard played a role in the turning point of how the world viewed wines from California. Their Chardonnay grapes made up 40% of the wine that won the famed 1976 Paris Tasting where Chateau Montelena’s Chardonnay triumphed over many acclaimed French wines. In addition to Chardonnay, the Bacigalupi family also grows beautiful Zinfandel.
18. (Seghesio, *Pagani Zinfandel*) The oldest vines at Pagani Ranch were planted in the 1880’s though the majority of the vineyard blocks were established through 1922.
19. (Seghesio, *Saini Farms Zinfandel*) Planted in 1926, these vineyard blocks are some of the oldest in the Dry Creek Valley and farmed by fourth generation Saini family members. The Seghesio and Saini families have a long and rich history of working together over four generations.

Per mezzo di queste annotazioni l’azienda comunica il suo forte radicamento nel territorio del *Wine country*, attraverso una fitta rete di legami intraetnici che dal remoto passato giungono fino ad oggi, evidenziando il ruolo che gli italiani hanno svolto come collettività nella costruzione del prestigio economico della regione.²⁰

Vi sono infine denominazioni rappresentate dai “nomi propri” dei vigneti, per lo più ispirati al paesaggio (*Cimarossa Vineyard*, *Lago di Merlo*, *Estate “Vista”*); soltanto in un caso la denominazione, spiegata da una nota, deriva da un preciso momento della storia della famiglia (es. 20):

²⁰ Il forte senso di comunità - familiare ed etnica - è comunicato in modo efficace dall’azienda Sbragia, che include i vini *Nonno’s Reserve Zinfandel*, *Tedeschi Petite Syrah*, *Italo’s Vineyard Zinfandel*, *Forchini Carignane* in una linea di produzione denominata, in italiano, *Amici e famiglia*.

20. (Sbragia, *La Promessa Zinfandel*) The name of this wine - and the vineyard from which it is sourced - means “The Promise” in Italian. It was chosen for the promise I made to my father to continue our family’s long winemaking tradition in California.

Si incontra poi una pseudo-denominazione di vigneto interamente in italiano (*Bella Vigna Pinot noir*), utilizzata non casualmente dalla stessa azienda (Martinelli) di cui abbiamo in precedenza commentato la denominazione *Vigneto di Ero* (es. 10). La nota chiarisce che il nome – inteso come plurale in inglese, ma (erroneamente?) reso in italiano come un singolare – si riferisce alla qualità delle uve provenienti dall’insieme dei piccoli appezzamenti coltivati a Pinot nero:

21. (Martinelli, *Bella Vigna Pinot noir*) Bella Vigna translates to “Beautiful Vines”, and our winemaking team chose barrels that best denote the flavor profiles of our small, Pinot Noir vineyards combined.

Anche le cinque denominazioni rimanenti tra i vini monovarietali riguardano vini ottenuti da uve provenienti da vigneti diversi. In due casi, le denominazioni sono atti di “dedica” a membri della famiglia, ai quali ci si riferisce usandone il nome proprio (*Teresa’s Unoaked Chardonnay*), o mediante una metafora (*Diavoletti Zinfandel*, es. 22):

22. (Bacigalupi, *Diavoletti Zinfandel Dessert Wine*) “Diavoletti” translates to little devils in Italian and is the most appropriate name for this Port-style wine. We have dedicated this wine to the 3 boys of the 4th Generation of the Bacigalupi Family; Aiden, Lucca and Owen. May we all live life a little devilish!

Una dedica alla storia dei viticoltori italiani nella contea è implicita nella denominazione della linea di produzione *La Storia*, di cui si legge nel blog dell’azienda Trentadue: «The *La Storia* brand is a nod to the Italian heritage in the region as vineyards were planted by early Italian farmers in the Sonoma Valley».

Da ultimo,abbiamo due esempi di denominazioni riferite alle caratteristiche del vino (“*Bollicini Rosa*” *Sparkling Pinot Noir*, “*Bollicini Dolci*” *Vino Frizzante*), accompagnate da una semplice traduzione non commentata. L’impiego del termine *bollicini* per “vino spumante/frizzante” evidenzia l’espansione negli Stati Uniti dell’uso metonimico (“bollicine”) che da alcuni anni è di moda in Italia²¹. In doppia versione – inglese e italiana – compare l’indicazione del tipo di vinificazione, che solo nel primo caso è seguita dal nome del vitigno (nel secondo si tratta comunque di uve monovarietali Muscat Canelli). La variazione *sparkling Pinot / vino frizzante* non sembra tuttavia arbitraria, giacché negli Stati Uniti, pur non essendo in vigore norme che impongono una rigida disciplina per questo tipo di prodotti, lo *sparkling wine* corrisponde allo *spumante* italiano, che deve essere imbottigliato con una pressione di 5-6 atmosfere, mentre al *frizzante* italiano, imbottigliato a pressione inferiore, corrisponde il tipo *semi-sparkling*. Poiché quest’ultimo tipo di denominazione è poco utilizzato nelle denominazioni dei vini americani, la locuzione *vino frizzante* è parsa probabilmente preferibile al produttore.

Il gruppo dei *blend* (23 casi) presenta, rispetto al gruppo precedente, denominazioni molto più varie, che di solito includono il “tipo” di vino risultante dalla vinificazione,

²¹ La multinazionale Freixenet Mionetto USA commercializza con il brand *Bollicini* vini frizzanti di origine italiana in lattina, destinati al pubblico giovane. Tipica la sovraestensione del plurale in *-i* (cfr. *fettuccini*, *scalloppini* ecc.)

eventualmente preceduto da: a) un aggettivo; b) un nome o un sintagma “di fantasia”; c) un nome proprio/di parentela (Tabella 3b):

Tabella 3b. *Vocaboli italiani nelle denominazioni dei blend nella sezione “Wines”. I richiami (t) o (n) accanto al nome indicano, rispettivamente, che la pagina offre la traduzione o informazioni a proposito di esso*

“Wines”	STRUTTURA A)	
	Aggettivo	(Tipo)
Passalacqua (AT)	<u>Ispirato</u> (n)(t)	
Seghesio (AT)	<u>Rosato</u> (n)	
Coffaro (TR)	<u>Fresco</u> <u>Italiano Style</u>	<u>Rosé</u>
Bacigalupi (TR)	<u>Brillante</u>	<i>Blanc de Noir Sparkling</i>
Martorana (TR)	<u>Mozzafiato</u> (n)(t)	
Emmitt-Scorsone (ND)	<u>Appiccicoso</u>	
Simoncini (ND)	<u>Serio</u> (t) <u>Serio</u> (t) <u>Grande</u> (t) <u>Robusto</u> (t)(n)	<u>Bianco</u> Viognier Blend <u>Rosso</u> Cabernet Sauvignon Blend <u>Rosso</u> Proprietary Red <u>Late Harvest Estate Zinfandel</u>
STRUTTURA B)		
	Nome/ sintagma di fantasia	(Tipo)
Passalacqua (AT)	<u>Radici della Famiglia Tredici</u> (n)	
Seghesio (AT)	<u>Omaggio</u> (n)(t)	
Teldeschi (AT)	<u>Terranova</u> (n)(t) <u>Terra luna</u>	
Zialena (AT)	<u>Cappella</u>	
Trentadue (TR)	<u>Chocolate Amore</u>	<i>Port</i>
Emmitt-Scorsone (ND)	<u>Gusto</u> <u>Gusto</u> <u>Riserva di casa</u>	<u>Rosso</u> <u>Bianco</u>
STRUTTURA B)		
	Nome proprio/di parentela	Tipi
Saini (AT)	<u>Nonno's</u> (n) <u>Nonno's</u> (n)	<u>Bianco</u> <u>Rosso</u>
Sbragia (AT)	<u>Gemma</u>	<u>Rosé</u>

A differenza di quanto accade per i vini monovarietali, tra queste denominazioni trova poco spazio l'uso di nomi propri di familiari o di nomi di parentela, attestato peraltro solo nei prodotti di famiglie di antica tradizione. Notiamo tuttavia due nuove occorrenze di *nonno*, accompagnate dal tipo di vino, a formare un sintagma ibrido, le cui componenti lessicali sono in italiano, mentre la morfologia e la sintassi sono quelle dell'inglese (es. 23):

23. (Saini, *Nonno's Bianco / Nonno's Rosso*) This blend was created to honor the first Saini Vineyard's Winemaker Nonno Michele

Vi sono due casi nei quali la denominazione richiama comunque una forma di devozione verso i membri e le origini della famiglia (es. 24-25):

24. (Passalacqua, *Radici della Famiglia Tredici*) The Tredici boasts its Italian heritage [...] Tredici marks the Thirteenth vintage of our signature Super-Tuscan blend.
25. (Seghesio, *Omaggio*) Omaggio translates to “homage” in Italian, and this is ours; a wine made in tribute to our founders, Edoardo and Angela Seghesio, who came to Sonoma County at the turn of the century to build a family and a future. A blend of ancient-vine Sangiovese, planted in 1910 by Edoardo and Cabernet Sauvignon sourced from select hillside vineyards.

Si può notare, peraltro che entrambi i prodotti rientrano in linee di produzione denominate, rispettivamente, *Radici della famiglia* e *Italian Heritage*, realizzate da famiglie di antica tradizione.

Un altro esempio di linea di produzione che richiama esplicitamente alle “radici italiane”, ma appartiene a un’azienda di tradizione non dichiarata (Emmitt-Scorsone), è *Domenica Amato*, così denominata in memoria della nonna di uno dei proprietari, alla quale si fa riferimento nella *homepage* (§ 4, es. 4). I *blend* che recano questo marchio hanno tutti denominazioni integralmente italiane, molto semplici e di sapore stereotipicamente “casalingo” (*Gusto rosso*, *Gusto bianco*, *Riserva di casa*, *Appiccicoso*). Un’ulteriore particolarità da citare necessariamente, benché gli enogrammi esulino dalla nostra trattazione, è che – caso unico tra tutti i vini considerati – l’etichetta con la quale alcuni prodotti di questa linea si presentano riproduce una finta “carta di identità” recante la fototessera e la firma dell’antenata (Figura 7).

Figura 7. L’etichetta di uno dei vini della linea di produzione *Domenica Amato* (Emmitt-Scorsone Winegrowers) (fonte: <https://www.emmittscorsone.com/>)



Vi sono poi vini che, sebbene le denominazioni non lo suggeriscano esplicitamente, sono ugualmente dedicati alla tradizione familiare, come chiarito dalle note di accompagnamento:

26. (Seghesio, *Rosato*) We make our Rosato in the classic style – bright, refreshing, and dry with fresh fruit notes of wild strawberry and peach. Our Rosato is crafted using two favorite Italian Varietals, Barbera and Aglianico. Barbera, like our founders, is native to the Piedmont region of Northern Italy, where it is a beloved table wine, considered essential to have on hand for family meal
27. (Tedeschi, *Terranova*) Meaning “new world” Terranova is Dan’s unique blend which honors his father, Frank, who first started farming the family vineyards in 1946.
28. (Simoncini, “*Robusto*” *Late Harvest Estate Zinfandel*) “Robusto”: translation from Italian meaning hardy, able-bodied, strapping, sturdy, muscular and strong. [...] “Robusto” is dedicated in loving memory to my dad, Robert

Altre denominazioni, invece, non appaiono motivate, né vengono spiegate, risultando puramente evocative del tratto di italicità grazie al suono o al significato delle parole che le compongono: è questo il caso di *TerraLuna*, *Cappella*, *Chocolate Amore*.

L’evocazione di un’aura di italicità generica intorno al prodotto caratterizza anche le strategie di denominazione che utilizzano soltanto aggettivi italiani, con l’unica eccezione di *Italiano Style* (Coffaro), dove il riferimento è al *blend* «of our most prestigious Cal-Ital Varietals, including Sagrantino, Aglianico, Lagrein and Montepulciano».

In alcuni casi l’aggettivo coincide con l’intero nome del vino, senza includere nella denominazione altre indicazioni riguardanti il tipo di prodotto (*Ispirato*, *Mozzafiato*, *Appiccicoso*): salvo l’*Appiccicoso* di Emmitt-Scorsone, la cui denominazione non è tradotta, ma risulta contestualizzata tramite l’inserimento nella linea *Domenica Amato* di cui abbiamo detto sopra, negli altri due casi il significato dell’aggettivo viene chiarito da note esplicative che ribadiscono la funzione puramente suggestiva della parola italiana (es. 29-30):

29. (Martorana, *Mozzafiato*) Mozzafiato means ‘to take your breath away’. This glorious red blend absolutely lives up to its [sic!] name
30. (Passalacqua, *Ispirato*) Ispirato, the Italian word for Inspired, perfectly describes how we feel about growing and making this wine.

Una funzionalità di questo tipo è altresì riconoscibile nelle denominazioni composte da un aggettivo italiano seguito dall’indicazione del tipo di vino mediante i francesismi usuali nel settore enologico anglo-americano (*Fresco Rosé*, *Brillante Blanc de Noir*); in questi due casi, non sono presenti nel testo di presentazione note che traducano o spieghino il significato dell’aggettivo.

La motivazione semantica che si colloca alla base della scelta dell’aggettivo rimane del tutto implicita anche in un ultimo gruppo di prodotti, caratterizzato da denominazioni in cui è il tipo stesso di vino ad essere indicato in italiano (*Serio Bianco/Rosso*, *Grande Rosso*); in questi casi, è appunto la presenza dei “tipi” *Bianco* e *Rosso*, evocativi per eccellenza della cultura italiana del vino, a determinare il codice dell’intero sintagma (peraltro sempre tradotto nel testo di presentazione).

Volendo sintetizzare quanto è emerso dall’analisi delle pagine di presentazione dei vini in relazione alla presenza e alla funzionalità di richiami all’italicità, anche mediante l’uso dell’italiano, riteniamo di poter concludere che tali richiami sembrano svolgere due

funzioni ben distinte, orientate, rispettivamente, al rafforzamento della *corporate personality*, o alla definizione dell'identità del prodotto.

La funzione di rafforzamento della *corporate personality* è utilizzata principalmente, se non prevalentemente, dalle aziende che abbiamo definito “di antica tradizione” (AT), e si esprime in riferimenti all'antichità della tradizione familiare nel *Wine country*, alla solidarietà intraetnica delle famiglie di origine italiana della contea, allo stretto legame tra le diverse generazioni della famiglia e con la terra. Questo tipo di funzionalità si associa in particolare alle denominazioni dei vini monovarietali, che nella tradizione californiana sono quelli ai quali si riconosce la più alta qualità.

La funzione di definizione dell'identità del prodotto mediante richiami all'italianità e dall'uso dell'italiano è invece prevalentemente utilizzata dalle aziende che abbiamo definito “di tradizione recente” (TR) e “di tradizione non dichiarata” (ND), che, non potendo contare su una tradizione familiare di appartenenza all'élite storica dei viticoltori italiani della contea, utilizzano il tratto di italianità a fini di valorizzazione di singole linee di produzione o di singoli vini, facendo leva sulla popolarità di cui i prodotti “Italian sounding” godono presso i consumatori americani. Non a caso, questa strategia è sfruttata soprattutto per i *blend*, ossia per prodotti percepiti sul mercato come meno prestigiosi.

7. IL LUOGO: LE SEZIONI “VISIT”

Se le denominazioni dei vini offrono una discreta quantità di materiale in relazione ad elementi riconducibili all'”italianità”, non così le sezioni “Visit” dei siti web, dove vengono promosse direttamente le caratteristiche e le attrattive della *winery*.

In queste sezioni le aziende non evidenziano alcuna inclinazione ad utilizzare gli stereotipi legati all'ospitalità italiana per attrarre i visitatori: i testi che accompagnano le immagini - dal canto loro prive di elementi visivi “italianeggianti” - adottano un approccio estremamente focalizzato sulla professionalità dell'accoglienza (indicazioni stradali, orari, tariffario, pacchetti turistici), sulla qualità dei vini offerti in degustazione, sulla bellezza di un ambiente naturale che non viene connotato in alcun modo secondo i canoni del “romanticismo” che caratterizza i paesaggi italiani, ma vanta eventualmente doti di tranquillità e salubrità.

L'offerta di eventi a tema e di abbinamenti gastronomici con i vini disponibili per la degustazione, potenzialmente molto interessante dal punto di vista della spendibilità dell'*Italian style*, risulta alquanto deludente: l'unica vera eccezione, per quanto modesta, è la *Festa primavera* pubblicizzata come evento annuale da Foppiano (AT), che prevede un menu con preparazioni pseudo-italiane (*Pasta and Meatballs with both Pesto & Marinara – or alla Bolognese – Also Salad & Herbed Focaccia*) e viene accompagnata da un proverbio italiano, attribuito a *Nonno*, ma scritto in inglese (“*At the table nobody grows old*”).

Con ciò non si intende affermare che elementi della gastronomia italiana non siano presenti o non vengano valorizzati nella presentazione dell'offerta delle *wineries*; si può dire piuttosto che la gastronomia italiana non assume in nessuna azienda un ruolo centrale ai fini della valorizzazione della *venue*. Nelle *wineries* che investono maggiormente sull'attrattiva del cibo, infatti, si nota un'offerta estremamente variegata, dal sapore tipicamente californiano, che spazia dalla cucina italiana (casalinga o “addomesticata”), all'alta cucina francese, alla cucina messicana.

8. CONCLUSIONI

Nell'intraprendere questa prima ricerca ci siamo proposti di osservare quanto i richiami all'italianità e all'italiano siano sfruttati ai fini della costruzione delle *corporate identities* di aziende vitivinicole a conduzione familiare di proprietà di "italodiscendenti" in tre AVA della contea di Sonoma, dove la proporzione di popolazione che dichiara un'ancestry italiana risulta particolarmente significativa. L'ipotesi di partenza riguardava la presumibile valorizzazione dell'italianità a fini commerciali, data la storia di successo della comunità in questi luoghi e, in particolare, nel settore vitivinicolo (§ 2). Sulla scorta degli studi condotti sul prestigio derivato alla lingua italiana e all'*Italian way of living* dal successo internazionale del *Made in Italy* in campo enogastronomico, ci siamo proposti in particolare di verificare se questa eventuale esaltazione sia riconducibile alla sfera di valori (qualità, raffinatezza, piacere della convivialità) che individua oggi nell'immaginario collettivo globale il carattere distintivo della cultura alimentare italiana, o se invece riprenda caratteristiche dell'"etnicità italiana" connessa alla nostra emigrazione.

Traendo spunto dai metodi impiegati in ambito economico-aziendale, ci siamo quindi concentrati sull'analisi dei siti web di *wineries* che offrono possibilità di degustazione *in loco*, e che quindi più di altre potrebbero sfruttare gli stereotipi legati all'ospitalità italiana per attrarre gli appassionati di enoturismo (§ 3).

Nell'analisi abbiamo preso in considerazione, oltre alle homepage, le sezioni "About", "Wines" e "Visit", nelle quali si valorizzano, rispettivamente, l'identità dell'azienda, l'identità dei prodotti e l'identità del luogo.

L'analisi delle homepage ci ha permesso di osservare che la scelta di utilizzare richiami all'italianità in fase di presentazione al visitatore è nettamente minoritaria tra le aziende del campione (§ 4). Riferimenti molto più numerosi – sebbene di consistenza diversa – si trovano invece nelle sezioni dedicate alla storia dell'azienda, analizzando le quali abbiamo avuto modo di verificare che la rievocazione particolareggiata delle figure e delle vicende degli antenati provenienti dall'Italia caratterizza prevalentemente le famiglie che possono vantare una lunga tradizione di inserimento nell'attività vitivinicola della contea di Sonoma (§ 5). È apparso quindi evidente come, ai fini della costruzione della *corporate personality*, gli antenati immigrati dall'Italia rappresentino un valore aggiunto soltanto in quanto partecipi dell'epoca (e dell'"epica") della costruzione del *Wine country*, e non in quanto "radice italiana" della famiglia, che ne fonda il legame con la cultura del vino e del "buon vivere". Peraltro, nello *storytelling* delle famiglie di antica tradizione sul territorio, la rievocazione degli antenati italiani non appare in alcun modo collegata alla tradizione "nobile" della cultura italiana del vino, bensì all'etica del duro lavoro agricolo e allo spirito di sacrificio che ha permesso al gruppo degli italiani di California di riscattarsi dalla condizione di *ethnic group* per entrare a far parte dell'élite imprenditoriale dello Stato.

Le sezioni dedicate ai prodotti hanno consentito di osservare che i non pochi richiami all'italianità nelle denominazioni e nelle note di presentazione dei vini svolgono due funzioni differenti, orientate, rispettivamente, al rafforzamento della *corporate personality*, o alla semplice definizione dell'identità del prodotto (§ 6). La funzione di rafforzamento della *corporate personality* è usata prevalentemente dalle aziende di grande tradizione, e ripropone le caratteristiche osservate nel relativo *storytelling* familiare, puntando a esaltare il prodotto come frutto dello stretto legame delle diverse generazioni della famiglia tra loro e con la terra della contea. Questo tipo di funzionalità si associa in particolare alle denominazioni dei vini monovarietali, che nella tradizione californiana sono quelli ai quali si riconosce la più alta qualità.

La funzione di definizione dell'identità del prodotto è invece prevalentemente utilizzata dalle aziende di tradizione recente o non dichiarata, che, non potendo contare

su una significativa partecipazione familiare alla storia dei viticoltori italiani della contea, usano il tratto di italianità a fini di valorizzazione di singole linee di produzione o vini, facendo leva sulla popolarità di cui i prodotti “Italian sounding” godono presso i consumatori americani. Questa strategia, in effetti, è sfruttata soprattutto per i *blend*, ossia per prodotti percepiti sul mercato come meno prestigiosi.

Infine, l’analisi delle pagine dedicate alla pubblicizzazione delle *venues* ha mostrato con chiarezza che l’elemento dell’italianità e gli stereotipi legati all’ospitalità italiana non trovano alcuna significativa valorizzazione nelle strategie commerciali connesse all’accoglienza, dominate invece dalle caratteristiche dell’efficienza e del pragmatismo (§ 7).

In tutte le sezioni esplorate, con la parziale eccezione di quelle dedicate ai vini, l’uso della lingua italiana risulta raro sul piano quantitativo, a conferma del fatto che anche le aziende più inclini a sottolineare le origini italiane della famiglia non percepiscono la lingua come una componente significativa ai fini della costruzione della propria *corporate identity*.

I risultati di questo lavoro, che necessita di essere approfondito con indagini di grana più fine, ci sembrano interessanti per due ragioni. In primo luogo, il quadro che abbiamo ricostruito suggerisce che nell’area geografica da noi indagata la comunicazione commerciale della maggior parte delle *wineries* analizzate tenda effettivamente a perseguire, sia pure con diversi livelli di sistematicità, strategie di *heritage marketing* (Sacco, Conz, 2023), valorizzando come garanzia di autenticità e affidabilità agli occhi dei consumatori la partecipazione della famiglia alla storia pionieristica degli italiani nel *Wine country*. Sarebbe quindi interessante proseguire le ricerche, mediante interviste dirette e raccolta di altre fonti secondarie (p. es. campagne pubblicitarie), per definire in modo più preciso l’orientamento di tali strategie e le caratteristiche dello *storytelling* a esse connesso. In secondo luogo, ci sembra di avere trovato qualche evidenza del fatto che queste imprese non si propongono di comunicare una *corporate identity* distintiva basata su valori univocamente riconducibili all’italianità stereotipata che caratterizza tanto il modello dell’*Italian style* internazionale quanto quello dell’italianità bonaria e “paesana” delle narrazioni cinematografiche americane. Sembra invece di poter riconoscere la volontà di affermare un’identità propriamente “italo-californiana”, locale, cioè basata sullo stile di vita e sui valori scaturiti dalle vicende di interazione storica del gruppo italiano con il territorio e con le altre comunità. In questo senso, sarebbe interessante approfondire per mezzo di indagini comparative all’interno dello Stato e nel resto degli Stati Uniti altri micro-contesti di produzione vitivinicola nei quali le comunità italiane abbiano svolto un ruolo storicamente rilevante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alba R. (1985), *Italian Americans: Into the Twilight of Ethnicity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J..
- Armiero M. (2017), “Migrants and the making of American landscape”, in Armiero M., Tucker R. (eds.), *Environmental History of Modern Migrations*, Routledge, New York, pp. 53-70.
- Bassetti P. (2015), *Svegliamoci italiani! Manifesto per un futuro glocal*, Marsilio, Venezia.
- Berndt A., Meintjes C. (2023), “The interrelationship of family identities, personalities, and expressions on family winery websites”, in *Journal of Product & Brand Management*.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPBM-11-2021-3751/full/html>.

- Bombi R. (2014), “Italicità, food e slow food. Una nuova dimensione culturale ed espressiva”, in Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2014), pp. 65-76.
- Bombi R. (a cura di) (2017), *Nuovi spazi comunicativi per l’italiano nel mondo: l’esperienza di ‘Valori identitari e imprenditorialità’*, Forum, Udine.
- Bombi R., Costantini F. (a cura di) (2019), *Plurilinguismo migratorio. Voci italiane, italiche e regionali*, Forum, Udine.
- Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2014), *Essere italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l’appartenenza*, Forum, Udine.
- Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2015), *Italiani nel mondo: una Expo permanente della lingua e della cucina italiana*, Forum, Udine.
- Caiazza T. (2018), “Are Italians White? The Perspective from the Pacific”, in *California Italian Studies*, 8, 2: <https://doi.org/10.5070/C382036365>.
- Canziani B. F., Welsh D. H. B., Dana L.-P., Ramadani V. (2019), “Claiming a family brand identity: The role of website storytelling”, in *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 37, 1, pp. 68-81.
- Cinotto S. (2012), *Soft soil, black grapes: the birth of Italian winemaking in California*, New York University Press, New York and London.
- Devigili M., Pucci T., Zanni L. (2018), “From firm’s brand identity to cluster’s brand identity. A web-based analysis on Tuscan wineries”, in *International Journal of Wine Business Research*, 30, 4, pp. 374-393.
- Di Leonardo M. (1984), *The Varieties of Ethnic Experience: Kinship, Class, and Gender among California Italian-Americans*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Dyer S. (2015), “Democratizing Visions of Luxury and the Good Life in California Wine Country: Wine Tourism from Repeal to the Eve of the ‘Wine Revolution’”, in *Business History Conference on line*, 13, 12.
- Faraoni M., Devigili M., Casprini E., Pucci T., Zanni T. (2020), “Branding your identity online! The importance of the family dimension for Italian family wine businesses’ foreign turnover”, in *Sinergie. Italian journal of management*, 38, 2, pp. 151-164.
- Fishman J. A. (1966), “Italian Language Maintenance Efforts in the United States and the Teacher of Italian in American High Schools and Colleges”, in *The Florida Reporter*, 4, 3: <https://eric.ed.gov/?id=ED014928>.
- Machetti S. (2010), “La lingua italiana del vino nella comunicazione pubblica e sociale italiana e globale. Analisi e prospettive di ricerca”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXIX, 1, pp. 163-180.
- Machetti S. (2011), “America del Nord”, in Vedovelli M. (a cura di) (2011), pp. 387-428.
- Machetti S. (2013), “L’enogramma e i meccanismi di costruzione di senso, tra forme dell’espressione e forme del contenuto”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLII, 2, pp. 411-425.
- Neilson L., Madill J. (2014), “Using winery web sites to attract wine tourists: an international comparison”, in *International Journal of Wine Business Research*, 26, 1, pp. 2-26.
- Pinney T. (1989), *A History of Wine in America. From the Beginnings To Prohibition*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford: <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft967nb63q;brand=ucpress>.
- Sacco F., Conz E. (2023), “Corporate heritage communication strategies of iconic Italian brands: a multiple case study”, in *Corporate Communications: An International Journal*,

- 28, 7, pp. 19-43: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CCIJ-12-2021-0136/full/html>.
- Scaglione S. (2000), *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Scaglione S. (2018), “Italiano e identità italiana nella Bay Area (California)”, in Bombi R. (a cura di), *Italiano nel mondo. Per una nuova visione*, Forum, Udine, pp. 159-170.
- Scarpaci V. (2000), “Agriculture”, in La Gumina S. et alii (eds.), *The Italian-American Experience. An Encyclopedia*, Garland Publishing, New York, pp. 1-10.
- Scorrano P., Fait M., Maizza A. (2019), “Online branding strategy for wine tourism competitiveness”, in *International Journal of Wine Business Research*, 31, 2, pp. 130-150.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- U.S. Census (1853), *The Seventh Census of the United States: 1850*, Robert Armstrong Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1853/dec/1850a.html>.
- U.S. Census (1864), *Population of the United States in 1860; compiled from the original returns of the Eighth Census*, Government Printing Office, Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1864/dec/1860a.html>.
- U.S. Census (1885), *Compendium of the tenth census (June 1, 1880). Part I*, Government Printing Office, Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1885/dec/1880-compendium.html>.
- U.S. Census (1913), *Thirteenth Census of the United States taken in the Year 1910. Vol. V Agriculture 1909 and 1910. General Report and Analysis*, Government Printing Office, Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1913/dec/vol-5-agriculture.html>.
- U.S. Census (1933), *Fifteenth Census of the United States: 1930 – Population. Volume II. General Report Statistics by Subject*, Government Printing Office, Washington:
<https://www2.census.gov/library/publications/decennial/1930/population-volume-2/16440598v2ch06.pdf>.
- U.S. Census (1963), *The Eighteenth Decennial Census of the United States. Census of Population: 1960. Volume I. Characters of the population. Part 6. California*, Government Printing Office, Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1961/dec/population-vol-01.html>.
- U.S. Census (1974), *1970 Census of Population. Supplementary Report – Distribution of Foreign Stock Population: 1970*, United States Department of Commerce, Washington:
<https://www.census.gov/library/publications/1974/dec/pc-s1-62.html>.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2011), “L'ipotesi della discontinuità”, in Vedovelli M. (a cura di) (2011), pp. 81-97.
- Vedovelli M. (2015), “Enogrammatologia: parlare di vino”, in Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2015), pp. 125-144.
- Vedovelli M. (2016), “Parlare e scrivere di vino: l'enogrammatologia”, in *Cultura e comunicazione*, VI, 8, pp. 9-25.
- Vedovelli M. (2018), “La ricerca in Ontario: questioni e ipotesi di lavoro”, in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), pp. 21-38.

UN'INDAGINE SULLA PERCEZIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO DI DISCENDENTI ITALIANI *SENIOR*: VERSO NUOVE FUNZIONALITÀ DELLA LINGUA ETNICA

Roberta Ferroni¹

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo intende indagare il retroterra linguistico-culturale di un gruppo di *senior*, discendenti di origine italiana, mettendone in luce gli atteggiamenti, le opinioni, le ideologie linguistiche sotse e il ruolo che riveste la lingua etnica² rispetto alle varietà del proprio repertorio. L'analisi, che è stata condotta attraverso il metodo biografico-linguistico, si basa su di un campione di autobiografie linguistiche (d'ora in poi AL), qui intese come «una narrazione più o meno lunga, più o meno completa nella quale una persona si racconta riguardo ad una tematica particolare, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha avuto un vissuto particolare, in specifici momenti» (Perregaux, 2002: 83, in Cognigni, 2020: 406). Protagonisti dello studio sono 23 *senior*, persone di età superiore ai 55 anni (Villarini, 2022; Diadori *et al.*, 2020), discendenti di origine italiana che vivono nello Stato di San Paolo del Brasile e che sono nati nel paese in cui i progenitori emigrarono nel secolo scorso.

La scelta di orientare la ricerca su questo specifico profilo di pubblico è dettata dal fatto che si tratta di persone che, con l'aumento delle aspettative di vita³, tende a coltivare molti interessi. Secondo la ricerca realizzata dall'ente *Sesc (Serviço Social do Comércio)*⁴, intitolata *Pesquisa Idosos no Brasil – 2ª Edição 2020*, fra i principali interessi coltivati al di fuori dalle mura domestiche figurano corsi, attività fisiche, relazioni sociali e viaggi di piacere. Stando sempre ai dati divulgati dall'ente, dal 2006 al 2020 sono aumentate del 10% le preferenze verso le attività ricreative. Alla luce di queste trasformazioni socio-demografiche, riteniamo sia proficuo analizzare nel dettaglio l'interesse che tale generazione nutre nei confronti delle lingue straniere e dell'apprendimento linguistico.

Nel contributo, dopo aver descritto il quadro teorico che fa da sfondo alla ricerca (§ 2), segue una presentazione del contesto di studio e della metodologia di indagine (§ 3). Nel § 4 si analizzano e discutono frammenti di AL estratti dal *corpus*. Nelle conclusioni si traggono alcune considerazioni su inedite funzionalità che la lingua etnica va acquistando all'interno dello spazio linguistico dei *senior* e, inoltre, si riflette sull'importanza di sostenere

¹ Università di Trento e Università per Stranieri di Perugia.

² Per lingua etnica si intende la lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati (cfr. <https://www.itals.it/nozion/noze.htm>). In area anglosassone si è consolidato il termine *Heritage Languages* (Peyton, 2008), mentre in Brasile si parla di *língua de herança* (Souza, 2016).

³ Attualmente, secondo i dati pubblicati dall'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, l'aspettativa di vita di un brasiliano medio è di 76,8 anni. Cfr. il sito <https://ibge.gov.br/>.

⁴ Istituzione brasiliana privata che si occupa di erogare servizi e turismo: <https://www.sescsp.org.br/pesquisa-idosos-no-brasil-2a-edicao-2020/>.

specifiche politiche linguistiche educative tese a valorizzare l'apprendimento dell'italiano all'estero, secondo paradigmi educativi andragogici (§ 5).

2. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: IMPLICAZIONI METODOLOGICHE E APPLICAZIONI

La narrazione è un atto liberatorio ed è intrinseco alla natura umana; alla base dell'autobiografia vi è spesso la necessità di comprendersi, di conoscersi meglio, di rivisitare il proprio vissuto in un'ottica di auto-formazione (Cambi, 2002: 97). Le pratiche autobiografiche acquistano un particolare valore in contesti migratori, coloro che vivono esperienze di esilio dalla propria terra d'origine e discorsività incontrano nell'AL un modo attraverso il quale curare sé stessi.

La pedagogia della memoria ha conosciuto una grande espansione in vari ambiti disciplinari fornendo un ricco serbatoio da cui attingere sia dal punto di vista metodologico – si pensi al racconto di vita elaborato intorno agli anni Novanta in Francia da Pineau e Le Grand (1993) e Bertaux (1989) e usato come tecnica di raccolta dati e di analisi –, sia sul piano propriamente formativo con applicazioni in vari contesti educativi (cfr. ad es. Biffi, 2012; Castiglioni, 2012; Demetrio, 2012)⁵.

Da alcuni decenni a questa parte l'AL è usata anche in sociolinguistica e nella didattica delle lingue come strumento metodologico per la raccolta di materiale, offrendo interessanti prospettive di analisi.

In Italia⁶ le prime applicazioni si devono a Canobbio e Telmon che hanno introdotto pratiche di scrittura autobiografica fra studenti universitari allo scopo di stimolare capacità di riflessione autonoma e sollecitare collegamenti fra le nozioni apprese e la propria esperienza linguistica personale (Telmon, 2011; Canobbio, 2009). L'esperienza piemontese è stata poi presa come esempio da altre realtà italiane, fra cui l'Università di Palermo, in questo contesto la narrazione linguistica è impiegata con una duplice finalità:

- come strumento didattico, usato nei corsi di Lingua Italiana per Stranieri, per l'inclusione di giovani migranti neoarrivati con *background* linguistici e culturali eterogenei e con alle spalle esperienze di vita traumatiche (Paterno, Salvato, 2022; D'Agostino, 2021; Amenta, Paternostro, 2019; D'Agostino, 2013);
- per la formazione di docenti d'italiano L2/LS, in questo caso la dimensione narrativa agevola nel futuro insegnante attività di ricostruzione sul che cosa si è appreso e sul come si è appreso per poter progettare, a partire dalle riflessioni, apprendimenti futuri (Arcuri *et al.*, 2014).

Fra le innumerevoli esperienze che vedono come protagonista l'AL inserita all'interno di percorsi di formazione vale la pena menzionare i laboratori tenuti da Fraccaro e Strazzari (2020), Carbonara e Scibetta (2019), Cavagnoli (2014) e Cognigni (2014), che impiegano ritratti di sagome umane, le cosiddette *silhouettes*⁷, per rappresentare il repertorio linguistico collocato nelle varie parti del corpo per osservare sé stessi e (ri)scoprire le proprie lingue attraverso la narrazione dei vissuti (Fraccaro, Strazzari, 2020: 393). Il processo di auto-consapevolezza intrapreso dagli insegnanti sui percorsi di acquisizione e

⁵ Il successo della metodologia autobiografica è tale che ad Anghiari è stata istituita fin dal 1998 la Libera Università dell'Autobiografia fondata da Duccio Demetrio e Saverio Tutino e che si occupa di ricerca, formazione, diffusione della cultura della memoria in ogni ambito. Si veda il sito <http://lua.it/associazione/>.

⁶ Essendo la letteratura molto vasta, ci concentreremo sugli studi condotti in Italia.

⁷ Metodologia messa a punto da Brigitta Busch (2010). Si rinvia all'interessante volume curato da Luppi e Thüne (2022) che raccoglie una serie di contributi sulle AL ispirate al paradigma di Busch.

sul rapporto e le esperienze vissute con le lingue del repertorio rafforza il legame con i fattori emotivi e affettivi legati all'apprendimento linguistico e i giudizi sulle lingue.

L'AL si è rivelato un valido strumento anche in contesti di apprendimento/insegnamento di una L2/LS favorendo fra i discenti auto-consapevolezza sui propri usi attraverso la narrazione del vissuto linguistico (rapporto con la lingua madre, altre lingue conosciute, varietà del repertorio) e stimolando riflessioni retrospettive metalinguistiche sulle risorse plurilingui (Cognigni, 2020; Sofia, Favero 2018; Groppaldi, 2010). Tale pratica è perfettamente in linea con le politiche linguistiche ed educative promosse in seno all'Unione Europea e al Consiglio d'Europa, infatti, in virtù delle radicali trasformazioni che interessano l'attuale società europea, si valorizzano azioni volte alla promozione della competenza plurilingue e pluriculturale, enfatizzando il fatto che la compresenza di più lingue e culture arricchisce il repertorio linguistico⁸. La narrazione linguistica assume un ruolo fondamentale anche nei processi di costruzione identitaria, scrivendo si ha la possibilità di ricomporre in maniera armonica e consapevole le diverse identità (Cognigni, 2020: 406). Come nota Favaro (2020: 325), parlando di sé «si può legittimare la propria origine ed evocare il passato e l'altrove, in un processo di ricomposizione delle parti di sé che continuerà per tutta la vita». In questo modo il narratore può cogliere i processi e le vicende che segnano il percorso di definizione e ridefinizione della propria esperienza e del sé, dell'eventuale allontanamento e della riscoperta della lingua materna.

Ciò è ancor più rilevante nei contesti migratori dove, grazie alla scrittura, l'apprendente straniero costruisce «un processo di esplicitazione e di riflessione consapevole, un ponte tra “là” e “qui”, tra paese d'origine e il paese di arrivo, tra la vita “prima” e la vita “dopo” lo strappo della migrazione» (Groppaldi, 2010: abstract).

Al contempo il genere autobiografico è spesso impiegato dai linguisti per riflettere su alcuni aspetti legati alle vicende collettive di una comunità attraverso il punto di osservazione privilegiato della storia personale (D'Agostino, 2013; 2007; Colonna Romano, 2013); la pratica autobiografica propone una prospettiva soggettiva che ricollega le vicende individuali al contesto storico, sociale, culturale, linguistico più ampio (Arcuri *et al.*, 2014). Dal racconto del proprio retroterra linguistico-culturale si possono trarre informazioni sulle politiche linguistiche familiari e sul ruolo che il nucleo familiare ha svolto nella trasmissione linguistica. Come già sottolineato altrove, la famiglia è di fondamentale importanza per la preservazione e valorizzazione di tutte le lingue che costituiscono il patrimonio linguistico familiare (Amenta, Ferroni, 2021), ancor più in contesti migratori, dove si configura come un contesto di analisi che aiuta a comprendere la complessità dei percorsi di mobilità, ma anche di carattere sociolinguistico dato che rappresenta uno spazio di «continuità o di rottura» (Di Salvo *et al.*, 2014: 120) per il mantenimento o la perdita della varietà di partenza (Di Salvo *et al.*, 2014).

3. CONTESTO DI RICERCA E METODOLOGIA

L'indagine si basa su di un *corpus* costituito da 23 AL che sono state raccolte tra giugno e settembre del 2022 da chi scrive, alcuni degli informanti sono persone con cui la ricercatrice aveva precedenti rapporti di amicizia, altri invece sono stati contattati grazie ad una rete di collaboratori residenti in loco. I contatti sono avvenuti tramite una serie di messaggi istantanei scritti e vocali nei quali la ricercatrice specificava il motivo della ricerca e forniva delle indicazioni su come redigere la propria AL, in questa fase la comunicazione

⁸ Si vedano, ad esempio, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e il *QCER Volume complementare* (2020).

si è svolta sia in italiano sia in portoghese-brasiliano⁹. Ai partecipanti è stato chiesto di firmare un consenso in cui erano informati sull'obiettivo della ricerca, sulla volontarietà della loro partecipazione e sulla possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento. Per garantire il completo anonimato sono stati usati degli pseudonimi al posto dei nomi.

Gli informanti che hanno partecipato allo studio sono in totale 23 (17 donne e 6 uomini), hanno un'età compresa fra i 55 e 79 anni e risiedono della città di San Paolo e dintorni¹⁰. Da un punto di vista socioculturale appartengono alla classe medio-alta, attualmente sono pensionati, alcuni di loro continuano a praticare attività come *freelance* (ad esempio, traduzioni, lezioni private di lingua), in passato svolgevano varie professioni fra cui: commercianti, casalinghe, insegnanti, ingegneri, impiegati e traduttori. Sono tutti discendenti di italiani di prima o di seconda generazione, nati rispettivamente in Brasile da famiglie emigrate all'epoca della grande migrazione (1870-1920) e negli anni Sessanta e Settanta¹¹.

Le AL sono state elaborate autonomamente in forma scritta sulla base di un canovaccio dato, il modello utilizzato include anche aspetti legati alla storia familiare del parlante e prende spunto dalle indicazioni proposte da D'Agostino (2007). Il modello è organizzato in 4 parti così composte:

1. una prima parte finalizzata a raccogliere informazioni di carattere anagrafico dell'autore e della sua famiglia;
2. una descrizione del repertorio linguistico dell'autore e della sua famiglia;
3. una descrizione sulla sua formazione linguistica;
4. le agenzie preposte alla sua formazione linguistica.

Nonostante l'invito a redigere l'AL in maniera discorsiva, alcuni informatori hanno risposto alla stregua di un questionario. In fase di elicitation è stato sottolineato che potevano redigere il racconto di sé nella lingua che preferivano, questo in virtù del fatto che, come ha dimostrato la ricerca (Pavlenko, 2007, in Cognigni, 2020: 404-405), la scelta della lingua può condizionare il coinvolgimento emotivo del narratore all'evento narrato, è un aspetto indipendente dalla competenza linguistica che si possiede in una determinata lingua e dipende dal rapporto che intercorre tra la lingua impiegata e l'evento narrato. In pratica, il coinvolgimento emotivo tende a intensificarsi allorché l'evento coincide con la lingua in cui questo è stato vissuto, mentre si nota un maggiore distanziamento quando si usa una lingua che non ha relazione con l'evento. Le AL sono state trascritte fedelmente, in certi casi, trattandosi di una interlingua, posso contenere delle imprecisioni, abbiamo preferito mantenere le AL redatte in portoghese-brasiliano in versione originale e prive di traduzione per non alterarne il significato.

Le narrazioni sono state inviate alla ricercatrice via e-mail. Il metodo utilizzato per l'analisi delle narrazioni è di tipo qualitativo ed è finalizzato a far affiorare i temi emergenti all'interno del *corpus* preso in esame (Cognigni, 2020: 409). È importante precisare che nelle indagini autovalutative la narrazione non è una pratica neutra, quanto la rappresentazione di sé e della realtà che l'individuo costruisce in base alle circostanze e alle persone che ha di fronte (Paternostro, Salvato, 2022; D'Agostino, 2007). Inoltre richiede da parte del ricercatore capacità interpretativa, senza la quale l'AL si

⁹ La ricercatrice è italofona ma possiede un ottimo dominio del portoghese-brasiliano avendo vissuto a San Paolo del Brasile per circa 16 anni.

¹⁰ Rispettivamente Campinas, Itu, Jundiaí, città prossime alla metropoli di San Paolo dove, fin dal secolo scorso, si stanziarono molti connazionali.

¹¹ Per una storia della comunità italiana presente in Brasile si rinvia a Franzina (2019), Bagna (2011) e Trento (1989). Per un'introduzione sull'evoluzione del repertorio linguistico si veda, ad esempio, Troncarelli (2022).

trasformerebbe in un mero resoconto di esperienze (Arcuri *et al.*, 2014: 137). A partire da queste premesse teoriche e metodologiche, passeremo a presentare dei casi esemplificativi che ci consentiranno di trarre delle informazioni sugli atteggiamenti linguistici e il rapporto soggettivo che discendenti *senior* hanno con le varietà del proprio repertorio linguistico.

4. ANALISI DELLE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE

4.1. *L'infanzia e la Babele delle lingue*

I ricordi linguistici che affiorano nelle AL sono piuttosto precoci ed emotivamente intensi, risalgono alla prima infanzia e vedono come protagonisti per lo più i nonni quando all'interno delle mura domestiche parlavano fra di loro usando una lingua che alcuni degli autori delle AL definiscono una sorta di codice segreto incomprensibile:

- (1) Me lembro que tinha uns 6-7 anos e ouvia a minha avó paterna falando italiano com as irmãs e não entendia nada, eu pensava que elas falavam neste idioma aquilo que não queriam que eu soubesse, parecendo um segredo mesmo.

I racconti diventano in certi casi un'occasione per rievocare l'epopea vissuta dai propri discendenti legata all'esperienza migratoria in terra brasiliana: si sottolineano le relative difficoltà, lo spirito di adattamento, le lotte e le rispettive conquiste ottenute dagli antenati.

- (2) Ho molte cose belle da ricordare: di conversazione in italiano sulla vita dei bisnonni in Italia prima di venire in Brasile, le grande difficoltà dell'arrivo e dele primi tempi nelle piantagioni di caffè, la lotta per raggiungere l'obiettivo di possedere la própria fattoria; i racconti dei nonni in portoghese misto a italiano sulla vitta in campagna, i problemi di nascondere il denaro durante la guerra da non confiscare, il valore della famiglia e la eredità del patrimônio culinário famigliare; dai racconti dei miei genitori in portoghese con alune parole in italiano

Nelle AL che seguono si mette in risalto l'esposizione precoce ad una Babele di lingue che, a detta dei narratori, comprende l'italiano e il portoghese-brasiliano (3), i rispettivi dialetti d'origine (4) e finanche il tedesco (5).

- (3) Mi ricordo di mio padre, quando avevo 4 anni, ho ancora alla memoria alcune sue parole in italiano, mescolate al portoghese.
- (4) Il primo ricordo della lingua italiana si riferisce alle conversazioni tra miei bisnonni materni (oriundi di Rovigo e Verona, che parlavano il veneto), miei nonni, mia madre e mio padre. I bisnonni paterni erano di Padova e Treviso.
- (5) Lembo dos meus avós falando alemão e italiano.

Come si può vedere, la varietà parlata in famiglia è percepita dai parlanti come una varietà contaminata non propriamente assimilabile all'italiano standard contemporaneo ma ad un idioletto, nato dal contatto fra i dialetti d'origine, l'italiano¹² e il portoghese

¹² In realtà la linguistica della migrazione enfatizza che l'italiano presente nello spazio linguistico del secolo scorso è da interpretare come un elemento immaginario non ancora inteso come competenza d'uso, a causa dell'analfabetismo che contrassegnava gran parte dell'emigrazione italiana (Vedovelli, 2011: 142).

brasiliano. Si tratta di una varietà caratterizzata da un ampio spettro di varietà che, seppure abbia subito un processo di addomesticamento, acquista fra i narratori un intenso valore espressivo ed evocativo, come si evince dall'AL di Paola.

- (6) In famiglia la comunicazione avviene in italiano: includo tutte le variazioni possibili immaginabili di parole, molte volte inventate, mescolate – italiano x pb x dialetto trentino x a volte anche alcune parole del dialetto siciliano; in alcuni momenti (molto specifici e non saprei dirti quali sono questi momenti) con i miei figli e fratelli parliamo anche in pb. Adoro il dialetto trentino, ma soltanto usato per i momenti di scherzo. Questo dialetto porta molti ricordi della mamma e momenti di svago in famiglia... forse per questo motivo lo usiamo (soprattutto io, mia sorella e mio fratello più piccolo) per fare qualche scherzo. Il dialetto siciliano (del papà), siccome è molto difficile per me/noi lo usiamo pure per fare qualche scherzo molto legato ai parenti siciliani. Anche il siciliano mi piace tantissimo come lingua. Dunque, qui a casa si circola un po' fra tutte queste mescolanze.

Nell'estratto 6 emerge la consapevolezza da parte di Paola di usare un codice segreto che accomuna ancora oggi i membri più intimi della famiglia e che è definito dall'autrice «Ituliano, lingua nata a Itu ed erede dell'italiano». La testimonianza restituisce un atteggiamento di apertura e di convivenza armoniosa verso le varietà che appartengono al proprio repertorio, fondamentale è la percezione che la parlante ha dei dialetti di cui sottolinea le funzioni espressive, confermando le funzioni emotive tradizionalmente attribuite al dialetto (Alfonzetti, 2017).

In certi casi i narratori intraprendono metariflessioni per rintracciare i motivi politici che hanno portato i discendenti ad abbandonare la loro lingua etnica in contesti familiari, si veda a questo proposito l'AL di Viviane che, citando precise fonti bibliografiche, dimostra di possedere consapevolezza sulle politiche linguistiche nazionali attuate nel secolo scorso durante la dittatura di Getúlio Vargas¹³.

- (7) Il Decreto- Lege Federale 383 del 14/04/1938 vietava l'uso di qualche língua straniera tanto per l 'estradé come nelle case tra i familiari, sotto pena di reclusione. Il decreto vietava anche il funzionamento di ogni associazione di stranieri di qualsiasi nazionalità, compresi giornali e opuscoli. Dunque la mia famiglia (e tutti altri) ha messo a tacere l'uso di língua italiana, tanto che miei cugini più giovani non parlano niente in italiano. I bisnonni già erano morti, i nonni paralavano bene portoghese, miei genitori parlavano ancora meglio, soprattutto mia madre, grande lettore dai tempi delle serate.

4.2. *Gli anni della formazione: dal bilinguismo alla diglossia*

L'entrata nel mondo della scuola inaugura una nuova fase della propria biografia linguistica che corrisponde ad un processo di assottigliamento del repertorio linguistico a fronte dell'apprendimento formale della lingua portoghese, quest'ultima varietà viene percepita dai *senior* come varietà di prestigio che legittima il loro pieno inserimento nella società brasiliana, come emerge dalla AL di Bruno.

¹³ Il provvedimento conosciuto come *nacionalização do ensino* proibiva a tutti gli emigrati di parlare le rispettive lingue materne sia in casa che fuori.

- (8) A scuola io e mio fratello abbiamo imparato il portoghese molto presto, molto presto abbiamo perduto l'accento italiano quando parlavamo in portoghese e da quel momento in poi potevamo farci passare come se fossimo brasiliani. Io e mio fratello, praticamente della stessa età, parlavamo solo in portoghese, anche se stassimo soli e questo funziona così fino ad oggi.

Il portoghese-brasiliano è affiancato dall'insegnamento formale del francese e dell'inglese (9)¹⁴, l'inglese talora è incoraggiato anche dalla famiglia (10), come si legge nella AL di Renata, nello stralcio rievoca il sostegno ricevuto da parte della madre durante l'inserimento scolastico per avvicinarla alla lingua ignota.

- (9) Dal 1952 fino 1962, quando ero studentessa, la scuola si limitava alla língua portoghese e secondo il curriculum insegnava francese e inglese.
- (10) Aos 11 anos, minha família e eu nos mudamos da Aclimação para a Lapa. Na escola anterior, eu estudava francês; na nova era o inglês. E eu não sabia uma palavra deste idioma. Lembro muito bem de minha mãe me ensinando palavras soltas em inglês: boy, pencil, chair...e também o famoso: The book is on the table!

Dall'analisi delle AL si traggono anche utili informazioni sull'assenza di adeguate politiche linguistiche educative da parte della scuola brasiliana nei confronti delle numerose comunità di discendenti all'epoca sparse nel vasto territorio. Viviane nel frammento (11) ricorda che la sua scuola di paese era frequentata per lo più da membri (alunni e docenti) appartenenti a comunità che parlavano lingue dei discendenti, fra cui (italiani, giapponesi, libanesi, spagnoli) e che la scuola “imponeva” loro un modello linguistico egemonico¹⁵.

- (11) Avevo solo colleghi discendenti d'immigrati: figli o nipoti d'italiani, giapponesi, libanese, spagnoli e portoghese. Anche gli insegnanti erano di origine italiana, giapponese, libanese nella piccola città dove abitavo e ci insegnavano a leggere e scrivere in portoghese.

La pluralità linguistica descritta da Viviane circola fra i banchi di scuola, tuttavia, come sottolineato nei frammenti (16) e (17), sarà ignorata e poi censurata per favorire invece l'apprendimento di lingue che, si ritiene, godano di uno *status* superiore.

La riflessione sulle modalità di apprendimento della lingua inglese intrapresa all'interno del contesto scolastico dà adito a insoddisfazioni, sollevando critiche fra coloro che hanno avuto l'opportunità di approfondire la conoscenza dell'inglese durante viaggi-studio, corsi universitari o extracurriculari (12). I narratori mettono in discussione le capacità dell'insegnante e definiscono i contenuti inadeguati rispetto alle proprie aspettative e aspirazioni linguistiche (13). Si nota una certa attitudine alla riflessività specie fra coloro che hanno intrapreso la carriera dell'insegnamento linguistico che si manifesta attraverso riflessioni metalinguistiche sulla prassi didattica e sui benefici che il soggetto bilingue trae dalla propria condizione (14):

¹⁴ Prima del 1996 l'insegnamento delle lingue straniere non era obbligatorio nella scuola pubblica brasiliana, vi aveva accesso solo un pubblico d'élite iscritto in scuole private.

¹⁵ Nel 2010 con il decreto del Governo Federale n. 7.387/2010 viene istituito l'*Inventário Nacional da Diversidade Linguística* allo scopo di riconoscere come patrimonio immateriale le lingue brasiliane presenti nel Paese, ossia tutte le lingue territorializzate nel Paese da almeno tre generazioni (o 75 anni), fra cui: le indigene (autoctone), le lingue dei discendenti degli immigrati (ad esempio l'italiano, il tedesco, lo slavo, il cinese, il giapponese, il giudaico), di afro-brasiliani, le lingue creole e la lingua dei segni (*Libras*) (Brasil, 2007: 11).

- (12) As aulas de inglês eram bem ruins no colégio, o professor era do tipo que ensinava o que tinha de ensinar e não fazia questão de que os alunos de fato entendessem...nas provas ele deixava todos colar, ou seja, estava só cumprindo a tabela.
- (13) Inglese e francese le ho imparate al di fuori dell'ambiente scolastico, dove il livello era sempre basso riguardo ai progressi che ho ottenuto nelle scuole di lingue private.
- (14) A scuola non ho mai avuto problemi per quanto riguarda la lingua. [...] Inoltre, i miei fratelli ed io siamo sempre stati molto bravi a scuola, soprattutto nella disciplina di Lingua Portoghese. Penso l'italiano abbia aiutato

Dalle testimonianze emergono talora delle riflessioni con risvolti di carattere ideologico da cui trapelano pregiudizi e stereotipi perpetrati nei confronti dei dialetti, in particolar modo verso quelli di origine meridionale, incrementati, prima ancora che dal sistema educativo, dalle famiglie. Questo atteggiamento non stupisce dal momento che «[...] la marginalizzazione, la censura, il divieto tassativo si compiono, ancor prima che tra i banchi di scuola, tra le mura di casa». (Castiglione, 2011: 186). Si veda la testimonianza di Vilma (15) che narra le resistenze attuate negli anni Sessanta da parte dei suoi genitori di origine veneta verso il futuro marito calabrese, a causa di un accento percepito come troppo marcato in diatopia.

- (15) Tanto che nel 1964, quando ho parlato ai miei genitori che il mio ragazzo (dopo mio marito) era nipoti di 4 nonni calabresi, a loro non è piaciuto. Hanno lamentato molto, coinvolto nella pronuncia con accento calabrese e hanno impiegato molto tempo per accettare. Poi lo hanno amato.

L'insofferenza verso certi dialetti meridionali colpisce anche i diversi gradi del sistema scolastico brasiliano, compreso il sistema universitario, e darà luogo, come si evince dalle AL di Vilma e Anna (16-17), a comportamenti linguistici di autocensura volti a neutralizzare la propria storia linguistica per adottare una varietà di portoghese-brasiliano standardizzato.

- (16) [...] mio marito (allora il mio ragazzo) è stato vittima di bullismo nel corso di medicina perché presentava un accento calabrese nel suo discorso e ha fatto un gran sforzo per cambiare. Così il bullying è finito. per mio marito che ha dovuto liberarsi del suo accento calabrese per non essere vittima di bullismo all'università
- (17) La scuola per me mi ha “forzato” a imparare bene il portoghese perché venivo presa in giro per l'accento italiano.

Si tratta di una dialettofobia non molto dissimile da quella vissuta nel secolo scorso da numerosi parlanti italofoni, vittime di un sistema ideologico avverso alla pluralità linguistica e culturale che è stata narrata mediante pagine e pagine di AL da chi questa censura l'ha vissuta in prima persona (cfr. ad es. Arcuri *et al.*, 2014; Colonna Romano, 2013; Ruffino, 2011; Canobbio, 2006).

4.3. Dall'età formativa all'età lavorativa: l'apprendimento di lingue strumentali e utilitaristiche

Nel passaggio dalla giovinezza all'adulità lo spazio linguistico descritto nelle singole AL subisce, nella maggior parte dei casi, una progressiva espansione che varia in conformità delle esperienze di vita vissute dal singolo individuo. Il portoghese-brasiliano si consacra sempre più come lingua veicolare necessaria per far fronte alle diverse situazioni che si presentano nella vita quotidiana, lavorativa e anche affettiva. A fianco del portoghese-brasiliano vi è l'inglese, lingua straniera che accomuna gran parte delle AL analizzate, indipendentemente dall'età e dal profilo socio-culturale. Il suo apprendimento è spesso associato a una motivazione di tipo strumentale e utilitaristica, come si evince nel passo a seguire dove Beatriz collega l'amore che nutre nei confronti di questa lingua al valore pragmatico che riveste, sottolineandone lo *status* di lingua franca che occupa nell'attuale società (18).

- (18) [...] inglês pois foi o idioma que mais estudei, tenho mais afinidade, eu acho que é uma língua bem prática, como os americanos, falada em praticamente todo mundo, pois é uma língua universal.

Diversamente da quanto emerso durante gli anni della pubertà, in questa fase della propria esistenza, l'apprendimento dell'inglese non è più affidato alle tradizionali architetture di tipo istruttivo ma il suo apprendimento ruota attorno a esperienze linguistiche di immersione che alcuni degli informatori intraprendono nel paese in cui si parla la lingua. Le narrazioni sulle esperienze di apprendimento linguistico vissute all'estero si soffermano molto spesso a rievocare le difficoltà e gli imbarazzi in cui i parlanti si imbattono nella fase iniziale, quando vorrebbero comunicare ma non hanno abbastanza risorse linguistiche a disposizione per poterlo fare. Spesso aprono delle riflessioni sulle strategie di apprendimento adottate per far fronte a tali difficoltà che testimoniano una certa maturità e consapevolezza sui meccanismi che regolano l'apprendimento linguistico. C'è chi rifacendosi ai principi interazionali si focalizza prima sulla comprensione dell'*input* per poi passare alla produzione (*output*) (19), c'è chi opta per un approccio lessicale utilizzando il vocabolario tascabile (20).

- (19) No início é bem complicado. Você fica tímida, sem graça, as pessoas ficam te olhando e esperando a resposta, algumas não têm paciência, você se sente frustrada e quanto mais fica nervosa, parece que as palavras menos saem. Para não cometer erros prestei atenção na escuta depois comenciei a falar, pois o que importa nestes casos é a comunicação ...
- (20) Nelle prime due settimane del mio soggiorno di tre mesi negli USA ho usato tantissimo il mio piccolo vocabolario (tascabile) Portuguese / English / Portuguese. Lo portavo sempre. Studiavo l'inglese da qualche anno, ma all'inizio la conversazione era più difficile.

Il repertorio dei *senior* è arricchito da altre lingue, fra cui lo spagnolo, il cui apprendimento è facilitato dalla vicinanza geografica oltre che linguistica, e il francese, lingua quest'ultima già studiata nella scuola secondaria di secondo grado. Si noti l'LA di Fernanda in cui riflette sulle sue *performance* linguistiche e i relativi successi in lingua francese evocando una conversazione avvenuta con una parlante nativa in Francia (21).

- (21) Durante una cena in una casa di campagna nella "Francia profonda", ero l'unica straniera, e una ragazza francese si è stupita di come parlavo bene il francese. Non ritengo di parlarlo così bene, ma la ragazza era stupita lo stesso.

Credo che, abitando in una zona un po' isolata, lei non fosse abituata a parlare con stranieri.

Contrariamente a quanto si sarebbe tentati di pensare, il legame che il soggetto instaura con la lingua dei suoi antenati nel corso della propria esistenza non è solo d'ordine emotivo, questo aspetto viene sottolineato in diversi passaggi delle AL. Nel brano (22) la narratrice precisa che, la conoscenza della lingua etnica, da un lato le ha consentito di mantenere vivo un legame affettivo con il padre scomparso, dall'altro si è trasformata in un'opportunità dal punto di vista professionale.

- (22) Ho scelto di studiarlo e utilizzarlo come la lingua del mio lavoro per avvicinarmi a mio padre, deceduto quando ero così piccola. È un modo di averlo sempre presente. Sono potuta diventare insegnante di italiano e pure traduttrice.

Grazie all'italiano Fernanda ha consolidato la sua formazione scientifica e culturale ed è in grado di poter consultare testi attinenti alla sua area di studio.

- (23) L'italiano mi ha permesso di perfezionare assieme ad altre lingue (il portoghese e l'inglese) il mio lavoro di ricercatrice delle migrazioni.

4.4. *Essere senior: verso un nuovo spazio linguistico*

Dopo aver approfondito lo studio di varie lingue straniere fra cui l'inglese, ma in certi casi, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, anche il francese, l'italiano e lo spagnolo, per soddisfare esigenze prevalentemente utilitaristiche, i protagonisti delle AL, in concomitanza della terza età, dichiarano che hanno intrapreso nuove sfide linguistiche per recuperare la rispettiva lingua etnica, cioè l'italiano. Il recupero avviene tramite la frequentazione di corsi di lingua privati. Le motivazioni addotte oscillano tra due poli. Una minoranza degli informanti afferma di voler rinsaldare legami ancestrali con le origini (24).

- (24) Ho iniziato a studiare la lingua italiana, perchè mi piace tantissimo ed è la lingua dei miei genitori. In memoria dei miei antenati non devo mai dimenticare le mie origini.

L'apprendimento, come testimoniano anche altri studi svolti all'interno di comunità italiane all'estero (Diadori, 2023; Troncarelli, 2022; Diadori *et al.*, 2020; Palumbo, 2017; Diadori *et al.*, 2009), diviene un'occasione per riscattare la propria identità e valorizzare una parte del patrimonio culturale a cui i discendenti sono emotivamente legati, si vedano a questo proposito una serie di interessanti azioni pedagogiche volte a rivitalizzare in chiave affettiva la lingua italiana in comunità italo-brasiliane nello Stato di San Paolo (cfr. ad es. Fornasier *et al.*, 2022; Ortale, 2016). Una parte più consistente degli informanti associa il recupero dell'italiano a motivazioni strumentali, nelle AL si sottolinea la possibilità di praticare forme di apprendimento permanente e continuo, socializzare e allo stesso tempo mantenere la mente "allenata" (25), (26) e (27).

- (25) Eu quero estudar italiano para me informar, aprender, descobrir cada vez e cada dia mais, gosto muuuuuuito, comecei e agora não quero mais parar. Com certeza o italiano não abandono jamais por fazer bem ao cérebro.

- (26) Sono una persona carismatica. Mi piace imparare cose nuove.
- (27) Com certeza o aprendizado da gramática e os exercícios fortalezem a minha memória

Le esperienze di apprendimento/insegnamento relative alla lingua italiana sono narrate con grande entusiasmo e sono arricchite da apprezzamenti che enfatizzano le competenze possedute del docente, con particolare attenzione a certe attitudini caratteriali (28), inoltre si elogiano ambienti d'apprendimento percepiti dagli informatori come altamente motivanti (29).

- (28) Il mio insegnante di lingua italiana è molto paziente ed è stato molto utile per il mio apprendimento.
- (29) O curso de italiano é muito bom, pois além de conversar, brincar e rir, assisto muitos filmes para fazer relatórios, cozinho na escola, tudo falando italiano, fica maravilhoso.

I corsi di lingua diventano un'opportunità per poter allargare la propria rete di amicizie attraverso frequentazioni di gruppi on line e in presenza che si organizzano al di fuori del contesto classe e condividono momenti di piacevole evasione (30).

- (30) Acabei fazendo muitas amizades. Tenho uns três grupos no whats que conversamos em italiano, adoro, alem disso fora da aula sempre organizamos festas pra a gente curtir e se juntar, isso é muito bom.

Ma è anche un modo per scoprire e coltivare nuovi interessi, questo è ciò che si evince dalla AL di Antonia la quale, grazie alla lingua italiana, dichiara di essersi appassionata alla pratica della scrittura e della narrazione, mettendosi in gioco ha partecipato e vinto concorsi letterari organizzati da organizzazioni italiane locali (31).

- (31) La lingua italiana è apparsa nella mia vita di recente. Nelle lezioni d'italiano ai miei colleghi erano e ancora sono piaciute le mie storie e i miei racconti. Così ho deciso di partecipare a concorsi letterari organizzati da COMITES-SP e con mia sorpresa e gioia le mie storie sono state selezionate per comporre le antologie bilingue Voci italo-brasiliane II, III, e IV.

5. CONCLUSIONI

Storicamente le politiche linguistiche brasiliane si sono sostanzialmente orientate verso il monolingüismo (Ferroni, in revisione; Oliveira, 2009; Cavalcanti, 1999) risultando poco inclini a cogliere la ricchezza del repertorio e del patrimonio linguistico presente nel territorio nazionale. Dall'analisi delle AL redatte da un gruppo di *senior*, discendenti di origine italiana, emerge che, una volta raggiunta una certa maturità, hanno intrapreso in maniera consapevole specifici percorsi per raggiungere un'“emancipazione linguistica” che li ha portati in molti casi ad ampliare il proprio repertorio linguistico.

Si tratta per lo più di un repertorio che a tratti lascia intravedere le ideologie linguistiche sotse e organizzato secondo criteri gerarchici e utilitaristici: ai vertici troviamo il portoghese-brasiliano e l'inglese che occupano lo *status* di lingue franche, seguite dallo spagnolo. L'italiano occupa una posizione di prestigio fra coloro che hanno usato o continuano ad usare questo idioma per motivi professionali. Dopo una fase di

autocensura linguistica, attuata consapevolmente durante gli anni della formazione scolastica nei confronti della lingua etnica, in certi casi incoraggiata dalle famiglie e dalla scuola, per essere accettati dai propri pari, in corrispondenza della terza età, il *senior* dichiara di aver iniziato un percorso di *recupero* della lingua etnica. Il recupero, che avviene solo dopo che il soggetto ha intrapreso lo studio di altre lingue, in quanto ritenute più utili per la crescita professionale, è dettato prevalentemente da motivi strumentali. Il *senior* associa l'apprendimento della lingua italiana alla possibilità di tenersi allenato, di rimanere in un certo senso giovane grazie all'esercizio mentale, di scoprire nuovi interessi e condividere momenti di evasione e di socializzazione. Questo dato è inedito rispetto a ricerche che invece sottolineano una stretta correlazione tra l'apprendimento della lingua etnica e motivazioni d'ordine affettivo/culturale (cfr. ad es. Fornasier *et al.*, 2022; Troncarelli, 2022; Diadori *et al.*, 2020; Palumbo, 2017; Diadori *et al.*, 2009).

L'indagine, anche se non rappresentativa, dato che si basa su di un campione ristretto e realizzata secondo un approccio interpretativo, offre uno spaccato sulla storia linguistica di discendenti italiani all'estero che a tratti rievoca parallelismi con quella vissuta nel secolo scorso in Italia. Inoltre indica nuove funzionalità e spendibilità che la lingua italiana sta assumendo all'interno dello spazio linguistico di discendenti *senior* e che sono perfettamente allineate al contesto globale. Considerando che l'aumento delle aspettative di vita è ormai una tendenza globale, la prossima sfida sarà quella di delineare nuovi paradigmi educativi andragogici in grado di favorire l'apprendimento dell'italiano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromato Edizioni, Ispica.
- Amenta L., Ferroni R. (2021), "La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile", in Favilla M. E., Marchetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società, Studi AITALA, Officinaventuno*, Milano, pp. 109-124:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA13/007Amenta_Ferroni.pdf.
- Amenta L., Paternostro G. (2019), "Narrare in italiano L2: gestione delle strutture interazionali e linguistiche da parte di un campione di minori stranieri non accompagnati (MSNA)", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVIII, 1, pp. 123-147.
- Bagna C. (2011), "Brasile", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 327-340.
- Baumann Salvatto G. C., Ferroni R. (2019), "Raccontando s'impara: l'approccio autobio- grafico in un corso d'italiano per la terza età", in *Bollettino ITALS*, 81, pp. 116-126:
https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Salvatto_Ferroni.pdf.
- Bertaux D. (1989), "Les Récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement", in Pineau G., Jobert B. (éds), *Histoires de vie*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-38.
- Biffi E. (2012), "Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza", in Demetrio, D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, pp. 73-116.
- Brasil (2010), Presidência da República. *Decreto n. 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*, Brasília:

- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm
- Brasil (2007), Câmara dos Deputados. *Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/GTDL*, Brasília.
- Busch B. (2010), “Die Macht Präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes Sprachbiographisches Arbeiten”, in *Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik*, 40, pp. 58-82.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Canobbio S. (2009), “Autorappresentazioni di giovani parlanti fra identità e competenze”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 293-304.
- Carbonara V., Scibetta A. (2019), “Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue”, in Aldinucci B., Carbonara V., Caruso G., La Grassa M., Nadal C., Salvatore E. (a cura di), *Parola. Una Nozione Unica Per Una Ricerca Multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 491-509: file:///C:/Users/Admin/Downloads/OLTRE_LE_PAROLE_TRANSLANGUAGING_COME_STR.pdf.
- Castiglione M. (2012), “Politiche linguistiche familiari in Sicilia tre punti di osservazione”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale. Atti del 9 convegno ASLI*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 185-200.
- Castiglioni M. (2012), “Le pratiche di cura e il contesto medico-sanitario”, in Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, pp. 119-217.
- Cavagnoli S. (2014), “L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in (E)motion*, University Press, Napoli, pp. 179-188: <https://Art.Torvergata.It/Retrieve/Handle/2108/108850/290989/Cavagnoli%20.P>
- Cavalcanti M. (1999), “Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”, in *Delta*, 15, pp. 385-417: https://Www.Researchgate.Net/Publication/26361063_Estudos_Sobre_Educacao_Bilingue_E_Escolarizacao_Em_Contextos_De_Minorias_Linguisticas_No_Brasil.
- Cognigni E. (2020), “Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418: <https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/15002/13906>.
- Cognigni E. (2014) “Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in (E)motion*, University Press, Napoli, pp. 189-200: <https://Art.Torvergata.It/Retrieve/Handle/2108/108850/290989/Cavagnoli%20.P>
- Colonna Romano A. (2013). *Storie di parlanti, storie di vita. Le biografie linguistiche tra narrazione e strumenti d'analisi*, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Palermo.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*, Divisione delle politiche linguistiche. Trad. it. di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A. (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2:

- [https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999.](https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999)
- Consiglio D'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Divisione Delle Politiche Linguistiche, Strasburgo. Trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F. (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. (2013), "Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali. Alcune prospettive recenti di cooperazione e di confronto", in Turrisi M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Dipartimento Di Scienze Umanistiche, Università Di Palermo, Palermo, pp. 15-38.
- D'Agostino M. (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Diadori P (2023), *I nuovi italiani e l'italiano fuori d'Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli italiani all'estero*, Aracne, Roma.
- Favaro G. (2020), "Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 317-326:
<https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/14993>.
- Ferroni R. (in revisione), "La scuola Eugenio Montale: un esempio di pedagogia umana come strategia per il rilancio dell'italiano a San Paolo del Brasile".
- Fornasier R., Ortale F. L., Cunha K. M. R. (2022), "Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista", in *Revista CBTecLE*, 6, pp. 214-232.
- Fraccaro C., Strazzari A. (2020), "Ogni persona è linguisticamente una città di mare": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 390-405:
<https://Riviste.Unimi.It/Index.Php/Promoitals/Article/View/15001/13905>.
- Franzina E. (2019), "Gli italiani in Brasile: i discriminate "invisibili" che hanno reso grande il paese sudamericano", in *Rapporto italiani nel mondo 2019*, Fondazione Migrantes, Tau, Todi, pp. 361-370.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>.
- Luppi R., Thüne E.-M. (2022), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna.
- Oliveira G.M. (2009), "Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística", in *Synergies* 7, pp. 19-26: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>.
- Ortale F.L. (2016), "A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós Método como caminho para uma prática docente de autoria", Universidade de São Paulo, São Paulo:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-10072017-122752/pt-br.php>.

- Palumbo M. (2017), “Tra lingua, cultura e identità: appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani all'estero”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 98-113:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8768/8349>.
- Paternostro G., Salvato V. (2022), “La narrazione come strumento didattico e di ricerca nell'esperienza di ItaStra”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 49-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18153>.
- Pavlenko A. (2007), “Autobiographic Narratives as Data”, in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin Vals-Asla*, 76, pp. 81-94.
- Peyton J. K. (2008), *Frequently Asked Questions about Heritage Languages in the United States*, Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Pinello V., Paternostro G. (2014), “La scrittura autobiografica come strumento di riflessione”, in Arcuri A., Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Strumenti e ricerche della Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo, pp. 133-153.
- Ruffino G. (2011), “150 anni di confronto tra italiano e dialetti”, in Maraschio N., Caon F. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, UTET, Torino, pp. 20-38.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Souza A. (2016), *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*, Campinas, Pontes, 2016.
- Telmon T. (2011), “Autobiografie sociolinguistiche. Qualche istruzione per l'elaborazione”, in Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia (a cura di), *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, Sellerio, Palermo, pp. 118-123.
- Trento A. (1989), *Do outro lado do Atlântico*, Livraria Nobel, São Paulo.
- Troncarelli D. (2022), “Insegnare italiano a oriundi italiani”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 267-283.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2022), “Italiano L2: profilo “adulti e senior”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 224-234.

Sitografia consultata

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:
<https://ibge.gov.br/>.

Nozionario di Glottodidattica Itals:
<https://www.itals.it/nozion/noze.htm>.

Perquisa Idosos no Brasil:
<https://www.sescsp.org.br/pesquisa-idosos-no-brasil-2a-edicao-2020/>.

«DICEVA CHE ERA ITALIANO»: L'IO E L'ALTRO IN INTERVISTE DI DISCENDENTI DI ITALIANI DI SAN PAOLO

*Luiza Del Poz dos Santos, Elisabetta Santoro*¹

1. INTRODUZIONE

San Paolo, così come diverse altre città brasiliane, pullula di “manifestazioni di *italianità*” costruite e ricostruite soprattutto nel corso degli ultimi 150 anni. I tipici ristoranti, denominati “*cantinas*” e gestiti da famiglie italo-brasiliane, o le chiese in cui ancora oggi si celebrano messe in italiano sono esempi di questa forte presenza. Si tratta di fenomeni noti a chi conosce il Brasile e facilmente riconoscibili nello spazio, visto che vi si entra in contatto, anche senza volerlo, muovendosi per la città. Non altrettanto conosciuti però sono coloro che questa “*italianità*” l’hanno costruita e la vivono, ed è sicuramente molto più raro entrare in contatto non solo con le loro storie, ma soprattutto con il modo in cui sono vissute.

Si tratta di un fatto noto, ma vale la pena ricordare che il principale responsabile di questa “*italianità brasiliana*” è il forte movimento migratorio che nel periodo tra il 1870 e il 1970 si stima abbia fatto sbarcare in Brasile un milione e mezzo di italiani, di cui il 70% circa si sarebbe recato nello stato di San Paolo, centro economico del paese per l’economia del caffè prima, per l’industrializzazione più tardi (Trento, 2016). È per questo che in particolare durante la cosiddetta “*Grande Emigrazione*” (Franzina, 2006 [1976]) – solitamente collocata tra il 1880 circa e lo scoppio della Prima Guerra Mondiale – la maggior parte dei migranti italiani diretti verso lo stato di San Paolo andò a stabilirsi nelle aziende produttrici di caffè situate soprattutto nella zona ovest dello stato. Lo spostamento verso la capitale si intensificò con il declino dell’economia del caffè e il concomitante sviluppo dell’industria, ma, apparentemente, anche prima di questa transizione di massa dalle aree rurali a quelle urbane, gli italiani e gli italo-brasiliani rappresentavano già più di un terzo della popolazione della città di San Paolo (Trento, 2016: 9).

Le ragioni che spinsero gli italiani alla traversata dell’Atlantico sono naturalmente molteplici. Andrebbero considerate, come ricorda Franzina (2006 [1976]), sia le strategie familiari o individuali sia, almeno, le motivazioni culturali o identitarie. Tuttavia, questo spostamento è di solito attribuito a fattori socioeconomici i quali, nonostante riducano la complessità della questione, di certo non possono essere ignorati. Di fatto, alla fine del XIX secolo l’Italia affrontava una forte crescita demografica che aveva intensificato la crisi della terra e del lavoro, peggiorando le condizioni di vita. Al tempo stesso, il Brasile non solo realizzava la transizione dalla schiavitù al lavoro salariato, ma promuoveva progetti di “sbiancamento” della popolazione e di colonizzazione del territorio che causavano un crescente interesse nei confronti di manodopera formata da cittadini bianchi provenienti dall’Europa.

¹ Università di San Paolo (Brasile).

Questa migrazione di massa ha tutt’oggi risvolti molto significativi, dovuti se non altro a questioni numeriche. Sebbene gli spostamenti dall’Italia al Brasile siano notevolmente diminuiti dal primo dopoguerra in poi, la parte italiana o italo-brasiliana della popolazione brasiliana è ancora molto numerosa. Non è facile sapere quanti siano oggi gli italiani o gli italo-brasiliani in Brasile. La risposta cambia molto a seconda del tipo di analisi e della fonte presa in considerazione. La Fondazione Migrantes, per esempio, si basa esclusivamente sulle iscrizioni all’Anagrafe Italiani Residenti all’Estero (AIRE) e nel suo report “Italiani nel Mondo” del 2022² si rileva che i cittadini italiani residenti in Brasile sono 527.901 e costituiscono la quarta maggior comunità italiana al di fuori dell’Italia. Se però si considerano i discendenti di famiglie italiane, i numeri sono evidentemente molto superiori. Nel sito *web*³ dell’Ambasciata d’Italia in Brasile si legge che attualmente i cittadini brasiliani di origine italiana sarebbero addirittura 30 milioni, anche se non sono fornite informazioni su come si sia arrivati a questa cifra.

Comunque sia, i numeri sono altissimi e quello dei discendenti di italiani in Brasile merita attenzione per diversi motivi tra cui quello di poterci aiutare a comprendere la complessità del fenomeno migratorio, soprattutto se lo facciamo attraverso le voci dei protagonisti di queste storie, chiamati a riflettere e a parlare dell’esperienza delle loro famiglie e del loro rapporto con l’origine italiana.

Con questo obiettivo è stato creato il gruppo di ricerca “*Língua, Identidade e Memória: os italianos no Brasil*” (GLIM) che raccoglie interviste con (discendenti di) italiani in Brasile. Analizzate, interpretate e confrontate tra loro, queste interviste permettono di identificare temi e fenomeni ricorrenti, di scoprire quali rappresentazioni di sé, dell’altro e del mondo predominano e cosa possono dirci non solo sul loro rapporto con il Brasile (su questo, si veda anche Santoro, Maggio, 2021), ma anche sulle modalità dell’integrazione di questi “migranti” nella comunità di arrivo (De Fina, 2003).

In questo articolo, presentiamo l’analisi di alcuni aspetti presenti in cinque delle interviste del GLIM, registrate in audio e video con discendenti di italiani residenti a San Paolo. Ci concentreremo soprattutto sugli effetti che produce la presenza dell’altro nel discorso dell’io e su come questa presenza contribuisce alla costruzione discorsiva dell’identità.

2. IDENTITÀ, MEMORIA E DISCORSO: TRA L’IO E L’ALTRO

Dedicarsi a un’analisi dell’identità implica innanzitutto il tentativo di definirla. Quando poi l’oggetto dello studio è l’identità (ri)costruita nel discorso e filtrata attraverso la memoria, si aggiungono ulteriori elementi che richiedono riflessioni preliminari. Ci dedicheremo a questo nelle prossime sezioni, concentrandoci poi sul concetto di eterogeneità mostrata (*hétérogénéité montrée*) proposto da Authier-Revuz (1984).

2.1. *Definire l’identità*

Quello di “identità” è un concetto complesso e impossibile da definire in modo semplice e neutro. I suoi diversi significati variano molto a seconda del punto di vista adottato e sono, non di rado, divergenti tra loro. Citiamo qui di seguito tre delle possibili

² Il report si trova su: <https://www.migrantes.it/rapporto-italiani-nel-mondo-migrantes-mobilità-italiana-convivere-e-resistere-nellepoca-delle-emergenze-globali/>.

³ L’informazione è disponibile al seguente indirizzo elettronico:
https://ambbrasilia.esteri.it/ambasciata_brasilia/it/i_rapporti_bilaterali.

contrapposizioni a partire dalle quali si può discutere il concetto di “identità” che può essere intesa come: (a) fenomeno individuale e soggettivo oppure fenomeno sociale e oggettivo; (b) prodotto finito oppure processo in corso; (c) manifestazione singolare e coesa oppure manifestazione plurale e diffusa.

Stuart Hall (2019 [1992]), facendo una panoramica storica delle nozioni di soggetto, presenta tre modi di concepire l’identità. Con il primo, di prospettiva illuminista, si sostiene che il soggetto, pur essendo dotato di ragione e libero arbitrio, avrebbe un’essenza immutabile, l’identità appunto, omogenea e costante. Il secondo, quello moderno e sociologico, si basa sull’idea che il soggetto avrebbe un nucleo interno relativamente stabile e, allo stesso tempo, si articolerebbe con il suo contesto socioculturale e storico, costituendosi dalla relazione fra “interno” e “esterno”. Infine, il terzo modo di intendere il soggetto, quello postmoderno, è intrinsecamente legato ai processi di globalizzazione della postmodernità. In questo contesto, l’identità perde l’unità, la coerenza e la stabilità conferite dalle nozioni precedenti e diventa multipla, provvisoria e talvolta addirittura contraddittoria.

Dinanzi all’abbondanza di rappresentazioni culturali e alle molteplici possibilità di identificazione, l’essere umano è spinto, in ogni momento, in numerose direzioni e può seguirne una diversa (o anche più d’una) a seconda del contesto. In questo senso, lo snodo della questione dell’identità non è più il prodotto pieno e finito, ma il processo in corso: il processo di identificazione, che non può essere concepito al di fuori del contesto socioculturale, il quale, a sua volta, è in continua trasformazione. Quest’idea va nella stessa direzione di quanto sostiene Boaventura de Sousa Santos (1999), il quale evidenzia che le identità – in particolare, quelle culturali – oltre a essere effimere, emergono da tensioni, negoziazioni e dispute, in campo tanto semiotico quanto assiologico, anche quando in apparenza sono solide.

2.2. *L’identità e il discorso*

Questa relazione dinamica tra contesto socioculturale e processo di identificazione non è unidirezionale, ma reciproca: se è vero che il rapporto dell’io con una determinata comunità influenza la sua (le sue) identità, è anche vero che la comunità è influenzata dalle identità individuali di cui si compone. De Fina (2003) si riferisce a questa bidirezionalità per sottolineare l’importanza di esaminare le questioni identitarie negli studi sulla migrazione. Si è accennato sopra alle rappresentazioni che un migrante ha di sé, dell’altro e del mondo (i cui continui cambiamenti diventano ancora più evidenti nel processo migratorio) e a come tali rappresentazioni hanno un ruolo importante nella maggiore o minore integrazione del migrante nella comunità di arrivo.

Riprendendo ancora De Fina (2003), possiamo affermare che uno studio linguistico-discorsivo consente di approfondire la comprensione di queste rappresentazioni poiché la lingua non è un mero strumento, ma serve proprio a “costruire” pensieri, esperienze e visioni del mondo e il discorso rappresenta «the point of intersection between the expression of individual feelings and representations and the reflection upon and construction of societal processes, ideologies and roles» (De Fina, 2003: viii).

Alla luce di queste riflessioni, intendiamo i processi di identificazione come risultato di un lavoro anche linguistico-discorsivo, inseparabile dal contesto – tanto storico-sociale quanto interazionale – e attraversato da tensioni ideologiche e assiologiche. Sempre secondo De Fina (2003: 10-17), quest’operazione si svolge a diversi livelli, in diversi modi e tramite l’intersezione di diversi fenomeni linguistici e paralinguistici.

2.3. *L'identità e la memoria*

Nelle loro opere sulla memoria, Pollak (1989) e Halbwachs (1990 [1950]) considerano che si tratta di un processo in cui si includono tanto il riferimento agli altri quanto l'identificazione e l'appartenenza dell'io a un determinato gruppo.

Pollak (1989) definisce la memoria, anche quella individuale, come un lavoro collettivo sugli eventi passati e sulle loro interpretazioni, inseparabile da schemi e strutture sociali. Basandosi su questa definizione, egli sostiene che la memoria è strettamente legata a sforzi di definizione e di consolidamento, più o meno consapevoli, a sentimenti di appartenenza e a confini sociali tra gruppi di differenti dimensioni (Pollak, 1989: 9), come quelli nazionali e etnoculturali, particolarmente rilevanti nelle interviste del GLIM.

Secondo Pollak, il lavoro della memoria è caratterizzato da alcuni requisiti. Tra questi, particolare peso va dato al requisito della credibilità, ovvero, alla coerenza dei discorsi che contribuiscono all'elaborazione del passato e quindi dell'identità individuale e/o collettiva.

Occupandosi della memoria individuale e della memoria collettiva, Halbwachs (1990 [1950]) suggerisce, a sua volta, che la memoria individuale sia una prospettiva su quella collettiva e sia variabile in base alla posizione e al ruolo sociale occupati dall'individuo, oltre alle dinamiche stabilite da questo individuo con l'ambiente esterno. In modo simile a Pollak, anche Halbwachs si riferisce alla questione dell'affidabilità e quindi anche della credibilità, che aumenta se i ricordi di un'unica persona si appoggiano su quelli degli altri (1990 [1950]).

Ampliando la portata di quest'affermazione, possiamo quindi dire che le dichiarazioni di una persona possono diventare più credibili attraverso l'inclusione di testimonianze altrui. Si tratta di uno dei possibili effetti della cosiddetta eterogeneità mostrata di cui parleremo tra poco.

2.4. *L'eterogeneità discorsiva*

Rifacendosi alla nozione di soggetto scisso, basata sulla lettura lacaniana di Freud, e a quella di dialogismo così come formulata dal Circolo di Bachtin, Authier-Revuz (1984) distingue due tipi di eterogeneità discorsiva: quella costitutiva e quella mostrata.

L'autrice avvia il suo ragionamento a partire dalla premessa bachtiniana sulla dialogicità, ovvero una qualità inherente al discorso che non è mai, se non in apparenza, univoco ed esente dal "già detto". Il "già detto" costituisce, quindi, il centro, a partire dal quale e con il quale il discorso sarà intessuto. Questo è ciò che Authier-Revuz denomina eterogeneità costitutiva.

Quando però l'alterità compare sulla superficie – ossia, quando il discorso dell'altro viene iscritto nella sequenza discorsiva dell'io – si ha la cosiddetta eterogeneità mostrata. Si tratta di uno dei modi in cui il soggetto affronta l'eterogeneità costitutiva del suo discorso e di sé stesso. Inoltre, secondo Authier-Revuz (1984), l'eterogeneità può essere più o meno marcata tramite diverse strategie come il discorso diretto, il discorso indiretto, la glossa, l'espressione metalinguistica, l'ironia ecc.

A partire da queste riflessioni, si può dunque sottolineare che delimitare e segnalare un frammento come appartenente a un "altro" implica anche la demarcazione di un io e di un suo discorso i quali si possono avvicinare all'altro o, al contrario, allontanarsene, creando l'illusione che l'io e il suo discorso si costituiscano come un'unità. Come si è visto, uno degli effetti di tale operazione è quello di far acquisire maggiore credibilità al discorso dell'io tramite la presenza altrui. Ribadiamo tuttavia che, come vedremo in seguito, non ci pare si tratti dell'unico effetto possibile.

3. LO STUDIO

3.1. *La metodologia e il contesto della ricerca*

Abbiamo già accennato al fatto che questo studio fa parte del lavoro svolto dal gruppo di ricerca *“Língua, Identidade e Memória: os italianos no Brasil”* (GLIM)⁴ creato per registrare e studiare testimonianze orali degli italiani migrati in Brasile e dei loro discendenti, ma anche per costituire una sorta di archivio di foto, documenti e lettere. Il lavoro del GLIM prende le mosse dall’approccio metodologico della Storia Orale – in particolare, dal terzo ramo detto della Tradizione Orale – e ha come principale riferimento il lavoro di Meihy e Holanda (2007), ma anche quelli di Ferreira (1998), Matos, DeSenna (2011) e Weber (2013). Si realizzano interviste semistrutturate in cui, dando voce alle persone “comuni” e alle loro “memorie”, possiamo riflettere sull’esperienza collettiva, concentrandoci in particolare sulla memoria e sull’identità italiana e/o italo-brasiliana.

Le interviste possono essere realizzate in portoghese e/o in italiano, in modalità presenziale o telematica, e iniziano da una serie sempre uguale di domande sull’esperienza migratoria degli intervistati stessi o delle loro famiglie di origine, nonché sul loro rapporto con l’Italia e con l’italianità, visto in particolare dalla prospettiva del contesto brasiliano. Le domande hanno essenzialmente l’obiettivo di fornire una guida e di dare il via agli intervistati, ma non presuppongono né limiti di tempo, né restrizioni nelle risposte che possono essere gestite liberamente. Va detto tuttavia che, rispetto a interviste completamente libere, la presenza di una sequenza fissa facilita le analisi e i confronti tra le diverse risposte nelle quali i temi sono spesso simili, sebbene vengano affrontati in modo sempre diverso.

Dopo la registrazione, si procede alla trascrizione per la quale si segue il modello jeffersoniano (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), adattato con l’obiettivo di equilibrare rigore tecnico e leggibilità. Sulla base di questo principio, pur riconoscendo l’importanza di diversi fenomeni linguistici e paralinguistici per la costruzione del significato del discorso, si è fino ad ora privilegiato il livello verbale e incluso solo alcuni fenomeni dell’oralità, tra cui le pause, i prolungamenti e i troncamenti, ritenuti particolarmente significativi per l’indagine.

L’analisi è stata suddivisa in due tappe. Nella prima, frammenti delle trascrizioni sono stati evidenziati in base ad alcuni dei temi più ricorrenti quali il viaggio, le lingue parlate nelle famiglie, l’identità italiana e l’italianità in Brasile. Nella seconda, sono state evidenziate e commentate le occorrenze di eterogeneità mostrata presenti nelle parole degli intervistati per poter procedere all’individuazione dei loro effetti e dei legami con fenomeni affini considerati significativi.

3.2. *Il corpus e le domande di ricerca*

Tutte e cinque le interviste selezionate, la cui durata media è di trenta minuti, si sono svolte in presenza in un laboratorio della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell’Università di San Paolo e sono state registrate in audio e video. Il ruolo di intervistatrice è stato sempre svolto da docenti e/o studentesse universitarie, membri del gruppo di ricerca.

⁴ Il gruppo è stato creato da Giliola Maggio e Elisabetta Santoro, entrambe docenti dell’Università di San Paolo. Attualmente è coordinato da Elisabetta Santoro.

Gli intervistati sono discendenti di italiani migrati in Brasile durante la “Grande Emigrazione” (Franzina, 2006 [1976]). Inoltre, le loro famiglie di origine, provenienti da diverse regioni d’Italia, si sono tutte stabilite nello stato di San Paolo. Per quanto riguarda le professioni, dei cinque intervistati, tre sono docenti universitari di area umanistica, uno insegna italiano di una scuola privata e un altro è imprenditore.

Ulteriori informazioni sugli intervistati sono riportate nella tabella di seguito (Tabella 1).

Tabella 1. *Profilo degli intervistati*

	Genere	Professione	Provenienza degli antenati	Data di arrivo in Brasile
A1	femminile	docente universitario	Calabria e Friuli-Venezia Giulia	seconda metà dell’Ottocento
D1	maschile	docente universitario	Lombardia e Veneto	primo decennio del Novecento
D2	femminile	docente di italiano di una scuola privata	Puglia	1911
D5	maschile	imprenditore	Veneto	1888
M4	maschile	docente universitario	Veneto	fine dell’Ottocento

A partire dalle riflessioni teoriche e dall’approccio metodologico indicati e prendendo in esame le cinque interviste appena descritte, le domande che ci siamo poste sono:

1. Quali caratteristiche sono associate all’italianità nelle interviste? Come sono presentate nelle occorrenze di eterogeneità mostrata?
2. Cosa possiamo inferire sull’io e sull’italianità partendo dalle tracce del discorso altrui in quello degli intervistati?

L’ipotesi da cui siamo partite è che la tendenza a citare il discorso di altri nelle interviste sarebbe stata forte e che l’analisi delle occorrenze avrebbe permesso di interpretare i loro effetti nella costruzione dell’identità a livello tanto individuale quanto collettivo.

4. ANALISI E DISCUSSIONE: LA COSTRUZIONE DELL’IDENTITÀ NELLE INTERVISTE

Nella seconda sezione di questo articolo, dopo aver differenziato eterogeneità costitutiva del discorso ed eterogeneità mostrata, abbiamo segnalato che quest’ultima può essere più o meno “marcata” attraverso l’adozione di diverse strategie e può produrre vari effetti. L’analisi del *corpus*, concentrata, come si è detto, soprattutto sulla questione dell’italianità, ci ha permesso di individuare i quattro effetti più frequenti di questa strategia che abbiamo deciso di denominare:

- a) di autorità,
- b) di deresponsabilizzazione dell’enunciatore,

- c) di protezione della “faccia”, intesa come immagine sociale,
- d) di rifiuto.

Nelle tre parti in cui è stata suddivisa questa sezione, sono stati riportati alcuni frammenti delle interviste considerati esemplari per osservare gli effetti delle diverse forme di eterogeneità mostrata e il modo in cui contribuiscono alla costruzione dell’io, dell’altro e dell’italianità. Segnaleremo anche altri fenomeni linguistici e paralinguistici complementari che contribuiscono a produrre gli effetti descritti. L’effetto di deresponsabilizzazione e quello di protezione della “faccia” sono stati riuniti, considerata la co-occorrenza di determinati fenomeni.

Le cinque interviste sono state realizzate in portoghese, i frammenti saranno riprodotti nella lingua originale ed è da questi frammenti che siamo partite per l’analisi. Le traduzioni in italiano si trovano nelle note a piè di pagina.

4.1. *L’effetto di autorità*

Iniziamo la nostra analisi con un frammento piuttosto lungo dell’intervistato D5 che riportiamo sottolineando le parti su cui ci soffermeremo.

- (1) 26'35" D5: [sim sim mas ao mesmo tempo alegres assim porque tinha tanto dos dois lados também ## [E: uhum] âh:: o:: o assim podia ter a maior crise mas dia de festa era dia de festa dia de viajar era dia de viajar eu me lembro já nos tempos modernos ## eu que já eu fiz administração de empresas tiveram assim quando nós estávamos passando as maiores crises meu pai falava bom amanhã eu vou viajar falava pô mas como va- amanhã vai viajar? não não não que amanhã vou viajar que eu já combinei com meus amigos então tinha isso daí era um: um de uma vida também alegre não era uma vida amargurada: [...] tal pessoa é muito fechada muito amargurada sempre um povo trabalhador meu pai era trabalhador demais assim né ficou ## 27'29" tanto que quando o meu pai no final que ele já ficou muito doente um di- âh nós chegáva- ficávamos conversando muito ele falou eh: nunca eu me lembro de uma época ## que eu não trabalhei desde pequeno porque nasceu na: no no interior desde pequeno as crianças que nascem em sítio ou em fazenda já ajudam a fazer alguma coisa vai vai cuidar das galinhas vai vai fazer então meu pai falou nunca me lembro de uma época que: que: não trabalhava [E: uhum] # mas ao mesmo tempo aproveitou bem a vida muito a vida aproveitou muito [muito]⁵.

In questo momento della registrazione, l’intervistato mette in evidenza le due caratteristiche che ritiene più significative dell’essere italiano: l’allegria e la predisposizione

⁵ 26'35" D5: [sì sì ma allo stesso tempo allegri così perché c’era da entrambe le parti anche ## [E: uhum] âh:: il: il così poteva esserci la peggiore crisi ma una giornata di festa era una giornata di festa la giornata di un viaggio era la giornata di un viaggio mi ricordo che già in tempi moderni ## io che avevo già fatto amministrazione aziendale è stato così quando noi stavamo attraversando le più grandi crisi mio padre diceva bene domani parto dicevo ma come domani partì? no no no domani parto che mi sono già messo d'accordo con i miei amici quindi c’era questo era un: un di una vita anche allegra non era una vita amara: [...] tale persona è troppo chiusa troppo amara è stato sempre un popolo di lavoratori mio padre era un gran lavoratore sai sì è ## 27'29" tant’è che quando mio padre alla fine quando lui era già molto malato un giorno- âh noi arriva- stavamo lì a parlare a lungo lui ha detto eh: non mi ricordo mai di un periodo ## in cui non ho lavorato era stato così fin da bambino perché era nato a: in in campagna fin da piccolo i bambini che nascono nelle fattorie o in aziende agricole aiutano già a fare qualcosa quindi prende prende cura alle galline fa fa allora mio padre ha detto non mi ricordo di un’epoca in cui: in cui: non lavoravo [E: uhum] # ma allo stesso tempo si è saputo godere appieno la vita molto la vita se l’è goduta molto [molto].

al lavoro. In entrambi i casi l'enunciatore adotta la stessa formula retorica suddivisa in tre tappe:

1. segnala una caratteristica della collettività italiana e/o italo-brasiliana: “*mas ao mesmo tempo alegres*” (“ma allo stesso tempo allegri”) e “*sempre um povo trabalhador*” (“sempre un popolo di lavoratori”);
2. inquadra una scena in cui viene utilizzata l’eterogeneità mostrata: “*meu pai falava bom amanhã eu vou viajar [...] não não não que amanhã vou viajar que eu já combinei com meus amigos*” (“mio padre diceva bene domani parto [...] no no no domani parto che mi sono già messo d'accordo con i miei amici”) e “*ele falou eh: nunca eu me lembro de uma época ## que eu não trabalhei [...] então meu pai falou nunca me lembro de uma época que: que: não trabalhava*” (“lui ha detto eh: non mi ricordo mai di un periodo ## in cui non ho lavorato [...] allora mio padre ha detto non mi ricordo di un'epoca in cui: in cui: non lavoravo”);
3. riprende il proprio discorso e ribadisce la propria valutazione dell’italianità: “*uma vida também alegre não era uma vida amargurada*” (“una vita anche gioiosa non era una vita amara:”) e “*aproveitou bem a vida muito a vida aproveitou muito muito*” (“si è saputo godere appieno la vita molto la vita se l'è goduta molto molto”).

Come si vede, l’“altro” chiamato in causa è il padre. In un momento precedente dell’intervista, D5 racconta che suo padre, pur essendo nato in Brasile, è cresciuto e vissuto fra italiani e ha avuto una convivenza forte con i parenti italiani. In questo stesso brano l’italianità emerge anche quando l’intervistato, dicendo “*sempre um povo trabalhador*” (“un popolo di lavoratori”) e “*meu pai era trabalhador demais*” (“mio padre era un gran lavoratore”), stabilisce un legame diretto tra suo padre – e per estensione tanto la loro famiglia quanto lui stesso – e il popolo italiano. Questo avvicinamento tra l’esperienza individuale e quella collettiva sembra confermare le riflessioni di Pollak (1989) e Halbwachs (1990 [1950]) e la stretta relazione che si crea tra l’io e il gruppo con il quale stabilisce anche discorsivamente un’appartenenza.

Da ciò risulta che il padre è considerato una figura di autorità per quanto riguarda la memoria familiare e l’essere italiano. Così, le parole attribuite a lui confermano e sostengono quelle dell’enunciatore per il quale gli italiani sono allegri e, allo stesso tempo, grandi lavoratori. Infatti, se, da un lato, suo padre si rifiuta di cancellare gli appuntamenti con gli amici, dall’altro, non si ricorda di un periodo in cui non lavorava. Abbiamo qui un caso di effetto di autorità: dare voce all’altro è un modo per aumentare l’effetto di realtà e far credere a quanto si dice.

Quasi tutte le volte in cui la voce del padre è messa in primo piano, l’impiego del discorso diretto dà maggiore concretezza e veridicità a quanto afferma l’enunciatore, poiché crea l’illusione di ascoltare le parole “veramente” dette dall’altro inserito nel discorso (Fiorin, 2005 [1989]). Un’ultima osservazione: potenziano l’effetto del discorso nel suo insieme i diversi avverbi: *sempre* (‘sempre’), *demais* (‘troppo’ che abbiamo reso nella traduzione con l’aggettivo ‘gran’), *bem* (‘appieno’), *muito* (‘molto’), *muito muito* (‘molto molto’).

Fenomeni simili possono essere osservati nel frammento successivo.

- (2) 16'40" D2: eu comecei a perceber muita influência na:: no estilo de vida ## da minha família âh:: uma influência muito forte italiana muito forte daquela cida- daquele lugar daquela região mas que para a gente sempre foi uma coisa natural # a gente não conseguia entender isso como uma: como uma influência então as comidas âh:: o jeito de:: de se comportar a construção das casas # eu lembro que:: a: os meus familiares quando viram as ca- as fotos da: da casa dele falou

(sic) assim mas isso é aqui # não é no Brasil mas ele construiu igual a ca- as casas
são iguais então ele construiu tudo com a memória ## [E: exato] que ele tinha⁶.

L'intervistata D2 afferma che nella sua famiglia l'italianità non compariva in modo consapevole, ma era naturale e si manifestava attraverso comportamenti e abitudini: nella cucina – un tema ricorrente nelle interviste del *corpus* – e nell'architettura – un tema presente solo in questa intervista. Analogamente a quanto osservato nel frammento 1, quest'affermazione è accompagnata da diversi intensificatori avverbiali come: *muita influência* ('una grande influenza'), *muito forte* ('molto forte') e *sempre* ('sempre'). Un'altra somiglianza tra i due brani consiste nell'iscrizione del discorso di diversi membri della famiglia in quello dell'io, interpretabile come un tentativo di corroborare e rendere più credibili le affermazioni dell'enunciatore.

In questo caso, “*os meus familiares*” (“i miei parenti”), richiamati nel discorso, sono, come specifica l'enunciatrice in un altro momento della registrazione, i parenti nati e cresciuti in Italia, definiti come “*sobrinhos do meu bisavô que o conhecera que sabiam de toda a história e que me contaram toda a história*” (“nipoti del mio bisnonno che lo conoscevano che sapevano tutta la storia e che mi hanno raccontato tutta la storia”), che l'intervistata ha conosciuto da adulta. L'esperienza di vita in Italia, il contatto diretto col bisnonno e la vasta conoscenza della storia migratoria della famiglia funzionano come “credenziali” di questi familiari e contribuiscono quindi a rafforzare l'autorità proveniente dal loro discorso e il cui effetto è conferire maggiore “veridicità” a quanto afferma l'io.

Le parole attribuite ai parenti sono riportate attraverso il discorso diretto e con un tono di voce diverso che, oltre a rappresentare la loro sorpresa davanti alle foto, contribuisce a separare la “voce” dell'io da quella degli altri: “*mas isso é aqui [...] mas ele construiu igual a casas casas são iguais*” (“ma questo è qui [...] ma l'ha costruita uguale alla ca- le case sono uguali”). Oltre a confermare la somiglianza tra le costruzioni in Italia e in Brasile – richiamata dal termine *influência* ('influenza') –, le parole dei familiari suggeriscono una vera e propria “uguaglianza” evocando l'idea del mantenimento dell'italianità sul territorio brasiliano. Si tratta quindi di una conferma del discorso di D2: ancora una volta entra in azione l'effetto di autorità.

4.2. *L'effetto di deresponsabilizzazione e l'effetto di protezione della “faccia”*

Altri due effetti provocati dalla presenza dell'altro nel discorso sono, da una parte, quello di non mostrarsi come “garanti” di quanto si dice, che abbiamo chiamato “effetto di deresponsabilizzazione” e, dall'altra, quello che abbiamo definito “effetto di protezione della ‘faccia’”, intesa in senso goffmaniano, cioè come immagine di sé costruita e valorizzata durante un'interazione (Goffman, 1967).

È necessario che quest'immagine sia preservata durante tutta l'interazione e che non sorgano dubbi. A questo fine, ogni rischio deve essere prevenuto e/o riparato e questo lavoro di prevenzione e riparazione, racchiuso nell'espressione “protezione della faccia”,

⁶ 16'40" D2: ho cominciato a notare una grande influenza nella: nello stile di vita ## della mia famiglia ah: un'influenza molto forte italiana molto forte di quella ci- di quel luogo di quella regione ma che per noi è sempre stata una cosa naturale # non riuscivamo a considerare questo come una: come un'influenza quindi i cibi ah: la maniera di: di comportarsi la costruzione delle case # mi ricordo che: a: i miei parenti quando hanno visto le ca- le foto della: della sua casa ha detto (sic) così ma questo è qui # no è in Brasile ma l'ha costruita uguale alla ca- le case sono uguali dunque lui ha costruito tutto con la memoria ## [E: esatto] che aveva.

richiede un'attenta percezione di quanto accade nell'interazione. Come afferma lo stesso Goffman:

The members of every social circle may be expected to have some knowledge of face-work and some experience in its use. [...] If a person is to employ his repertoire of face-saving practices, obviously he must first become aware of the interpretations that others may have placed upon his acts and the interpretations that he ought perhaps to place upon theirs. In other words, he must exercise perceptiveness. (1967: 13)

Vediamo adesso in che modo questi concetti possono essere utili nell'analisi di un frammento dell'intervista di A1.

- (3) 06'23"E: e eh em casa também nunca se falava alguma coisa sobre o ser italiano como era ser [italiano no Brasil?]
06'28"A1: sim o meu pai sempre teve muito orgulho ele dizia que ele era italiano quando tinha Copa do Mundo por exemplo a gente torcia pela Itália também [E: aham] # sempre foi assim em casa # então essa coisa de- do ser italiano foi algo que a gente trouxe bem forte [E: sim] mas eh não por uma questão explícita de trazer origens de contar histórias nada disso [E: tá] é- foi- era uma coisa do sangue vamos dizer assim então estava e- estava já dito que todo mundo ali era italiano # e tinha que torcer para o time da [Itália e] =
06'58" E: [e pronto]
06'59" A1: = pronto⁷.

Esaminando questa parte dell'intervista si nota che l'enunciatrice si include nell'esperienza dell'italianità della sua famiglia attraverso espressioni in prima persona plurale come “*a gente torcia*”⁸ (“tifavamo”), “*a gente trouxe*” (“ci siamo portati dietro”), “*todo mundo ali era italiano*” (“tutti lì erano italiani”) e “[*todo mundo*] *tinha que torcer*” (“[tutti] dovevamo tifare”). D'altra parte, però, il sentimento di orgoglio per le radici italiane e l'autodichiarazione di italianità sono attribuiti ad altri: prima al padre, poi a un “altro” indefinito.

All'affermazione che il padre era orgoglioso delle sue origini italiane segue il discorso indiretto con il verbo all'imperfetto “*ele dizia que*” (“diceva che”), il cui uso conferisce un valore iterativo al detto. Inoltre, questo uso del discorso indiretto, con il quale il padre esprime il suo legame con l'italianità, conferisce alle precedenti affermazioni dell'intervistata un senso di maggiore credibilità. Quest'eterogeneità mostrata contribuisce, infatti, a confermare l'argomento di A1 e a dargli forza, ma rappresenta anche una strategia di distanziamento dal detto: lui diceva così, non io. A parte ciò, il grado di distanziamento viene elevato, alla fine del turno, dalla formulazione “*estava já dito que*

⁷ 06'23" E: e eh anche a casa non si diceva mai qualcosa sull'essere italiano su come era essere [italiano in Brasile?]

06'28" A1: sì mio padre è sempre stato molto orgoglioso diceva che era italiano quando c'erano i Mondiali ad esempio tifavamo anche per l'Italia [E: aham] # è sempre stato così a casa # quindi questa cosa di dell'essere italiano è stata una cosa che ci siamo portati dietro a forza [E: sì] ma eh non per una questione esplicita di riportare le origini di raccontare storie niente del genere [E: ok] è- è stata- era una cosa di sangue diciamo così allora era e- era già chiaro che tutti lì erano italiani # e dovevamo tifare per la squadra dell' [Itália e] =

06'58" E: [e basta]

06'59" A1: = e basta.

⁸ In portoghese brasiliano la forma *a gente* è largamente utilizzata per sostituire il pronomine personale di prima persona plurale *nós* (“noi”).

todo mundo ali era italiano” (“era già chiaro che tutti lì erano italiani”) che non attribuisce responsabilità né all’io né a nessuno dei suoi, ma è una sorta di affermazione impersonale.

Questo trasferimento della responsabilità a un altro attraverso l’eterogeneità mostrata si osserva anche nell’affermazione “é- *foi*- era uma coisa do sangue vamos dizer assim” (“è - è stata - era una cosa di sangue diciamo così”). La glossa “vamos dizer assim” (“diciamo così”) a conclusione della frase, si riferisce a “uma coisa do sangue” (“una cosa di sangue”) e può essere vista come una strategia di attenuazione dell’affermazione e di tutela della faccia dell’enunciatrice.

Due aspetti del contesto dell’interazione ci confermano un’interpretazione in questo senso: (a) l’intervistata è una docente universitaria di una facoltà umanistica e sta interagendo con una sua collega per un progetto di ricerca accademico realizzato nello spazio di un’università pubblica brasiliiana; (b) l’intervista è registrata in audio e video perché venga conservata e analizzata in futuro. Un legame così immediato tra la questione identitaria e la questione genetica rappresenta un rischio per l’immagine sociale che l’enunciatrice costruisce di se stessa, giacché non è ciò che ci si aspetta in queste circostanze. Si può dunque supporre che le mosse messe in atto dall’intervistata abbiano lo scopo di attenuare gli effetti delle affermazioni fatte, permettendole di distanziarsi da quanto lei stessa dice.

Quest’interpretazione è rafforzata dalla tripla riformulazione che precede la glossa con la sequenza di indicativo presente (*é*), preterito perfetto (*foi*) e imperfetto (*era*) quasi a segnalare la difficoltà di attribuire contorni temporali a quanto viene detto. Un ulteriore senso di incertezza viene poi creato dall’esitazione immediatamente successiva (“então estava e- estava”, “allora era e - era”): dopo il primo imperfetto (*estava*, “era”), sembra esserci un ripensamento evidenziato dalla presenza di una *e*- troncata. Si può supporre si tratti della ricerca di una soluzione alternativa che non viene però portata a termine, com’è chiaro quando, alla fine della sequenza, ricompare lo stesso imperfetto utilizzato all’inizio.

4.3. *L’effetto di rifiuto*

L’allegria e la predisposizione al lavoro, già osservate nell’analisi del frammento 1, sono indubbiamente le due caratteristiche che con maggiore frequenza si collegano all’“italianità”. Compaiono infatti in quasi tutti i casi, anche se solo per essere rifiutate, come accade nel frammento riprodotto di seguito.

- (4) 07'28" D1: [os não críticos falavam] assim não é por causa de oportunidade [que nós] =
07'30" E: [ah tá]
07'30" D1: = somos um povo que: [que]
07'32" E: [empreende]
07'33" D1: empreende que tal tanto que aqui tem os Matarazzo tem os Corazza
°que é uma família-° faMÍlias importantes no ABC que que: que constituíram
de acordo com essa: assim # e é engraçado que nessa história da s:- da saída ##
e da chegada tem tem inclusive tem um: lá em Santo André tem uma estátua que
chama Monumento aos Imigrantes [E: uhum] # que (normalmente) é um pai
uma mãe com uma criança assim # em estilo meio modernista
07'56" E: uhum # forte [eles que vão para frente]
07'58" D1: [empreende- eh empreendendo] assim tal né
08' E: legal

08'01" D1: popularmente fhhf apelidado de vamos sair dessa merda fhhf⁹.

Durante tutta l'intervista, l'intervistato D1 divide la sua famiglia in due gruppi in base a come vedono l'Italia, alle ragioni della partenza e al rapporto con l'"italianità". Da un lato, ci sono "i più critici" (che poi diventano "i critici"), la cui visione è presentata come più oggettiva e ragionevole; dall'altro, "i meno critici" (che poi diventano "i non critici"), la cui visione invece è considerata più passionale e idealizzata.

Partendo da questo presupposto, nel momento in cui affronta la questione delle motivazioni dello spostamento della famiglia, D1 usa il discorso diretto per incorporare le parole di alcuni membri della sua famiglia e conferisce così un senso di concretezza e veridicità alle parole riportate, con un procedimento simile a quello osservato nel frammento 1. Ancora una volta, questa manifestazione di eterogeneità mostrata stabilisce un legame diretto tra la famiglia dell'intervistato (l'ambito individuale) e il popolo italiano e/o italo-brasiliano (l'ambito collettivo) e costruisce l'immagine di un'italianità positiva collegata all'idea di lavoro. L'uso della terza persona plurale "siamo un popolo" e il riferimento a due note famiglie di origine italiana mostra lo sforzo di stabilire un vincolo tra l'ambito individuale e quello collettivo. Di fatto, quelle dei Matarazzo e dei Corazza sono due famiglie di origine italiana, particolarmente conosciute nello stato di San Paolo, la cui ascesa sociale, avvenuta durante l'industrializzazione dello stato, è di solito considerata una sorta di simbolo del successo degli italiani in Brasile.

La scelta di riferirsi a queste famiglie rende chiaro lo sforzo di legare l'italianità al lavoro, come mostrano anche le scelte lessicali. Il verbo *empreender*, per esempio, che si può tradurre come "intraprendere", ha in portoghese una relazione diretta con *empreendedor* "imprenditore": in tal modo il verbo assorbe semanticamente una categoria ben precisa di italiani. Nonostante la parola *empreende* venga inizialmente proposta dall'intervistatrice, non vi è dubbio che l'intervistato la accetta e la ripete, anche se non la attribuisce a sé stesso, ma agli "altri", rappresentati soprattutto dai suoi familiari già definiti "*não críticos*" ("non critici").

La capacità di essere "imprenditori" attribuita agli italiani si può anche associare ai valori trasmessi dal *Monumento ao Imigrante Italiano* citato dall'intervistato mettendone in evidenza lo stile modernista e imponente e l'esaltazione dell'etica del lavoro. È interessante osservare che poco oltre si legge l'aggettivo *engraçado* ('buffo') il quale, unito al riso dell'intervistato, rivela una posizione di resistenza nei confronti di queste rappresentazioni "idealizzate" da cui prende le distanze. In altre parole, si tratta della produzione di un effetto di rifiuto del discorso altrui e dell'esplicitazione di una valutazione negativa nei confronti di un determinato atteggiamento che inneggia il lavoro e l'abnegazione.

Nel frammento seguente, questa volta di M4, il rifiuto dell'italianità diventa ancora più evidente e viene accompagnato da una (ri)affermazione della brasiliанità.

⁹ 07'28" D1: [i non critici dicevano] così no è per l'opportunità [che noi] =

07'30" E: [ah sì]

07'30" D1: = siamo un popolo che: [che]

07'32" E: [che si dà da fare]

07'33" D1: che si dà da fare tant'è che qui ci sono i Matarazzo ci sono i Corazza °che è una famiglia° faMIglie importanti dell'ABC che che: che si sono costituite in base a questa: così # e è buffo che in questa storia dell'u:- dell'uscita ## e dell'arrivo c'è anche c'è un: lì a Santo André c'è una statua chiamata Monumento agli Immigranti [E: uhum] # che (solitamente) è un padre una madre con un bambino così # in stile mezzo modernista

07'56" E: uhum # forte [loro che vanno avanti]

07'58" D1: [dan- eh dandosi da fare] così così sai

08' E: figo

08'01" D1: popolarmente fhhf soprannominato fuori da questa merda fhhf.

- (5) 09'03" M4: então nós éramos eu e os meninos e conversávamos assim o que que
você vai ser? não eu vou ser italiano eu falei você [(deveria) (incomprensibile) italiano]
09'07" E: [e quem dizia isso?]
09'07" M4: os amigos
09'08" E: os amigos? uhum
09'09" M4: eu não eu vou ser brasileiro e tal não sei o quê #
09'11" E: ah tinha isso?
09'12" M4: isso mas isso assim com dez anos de idade
09'15" E: mas como a- como se entendia isso? eu vou ser [italiano]
09'18" M4: [eu vou ser] italiano vou assumir a nacionalidade italiana
09'20" E: ah:: sim entendi ah que interessante isso
09'23" M4: e: eu eu achava não eu vou ser brasileiro sou brasileiro não sei o que lá e tal parará parará¹⁰.

In altri momenti della registrazione, M4 spiega di essere cresciuto in una comunità prevalentemente italiana e italo-brasiliana nella zona rurale di San Paolo. Durante l'infanzia, nella sua cerchia di amici, quelli dell'identità e della nazionalità erano temi ricorrenti, come si deduce dall'uso di verbi all'imperfetto nel brano riprodotto sopra: *conversávamos* ('dicevamo') e *achava* ('pensavo').

Le voci dell'io narrante e degli amici con cui racconta di interagire compaiono un'unica volta in un discorso diretto in cui sono riconoscibili i confini tra l'io e l'altro ("*eu falei você* [(deveria) (incomprensibile) *italiano*]", "ho detto tu [(dovresti) (incomprensibile) italiano]"), cosa che non accade invece nelle successive occorrenze. La sovrapposizione di voci in "*conversávamos assim o que que você vai ser? não eu vou ser italiano*" ("ci dicevamo così che cosa sarai? no sarò italiano") e "*eu não eu vou ser brasileiro e tal não sei o quê*" ("io no io sarò brasiliano e così via") rende difficile distinguere, oltre a causare complicazioni interpretative, tanto che l'intervistatrice deve fare diverse domande per chiarire. In effetti, queste domande consentono di capire meglio che, mentre gli amici affermavano la loro italianità – in "*eu vou ser italiano*" ("sarò italiano"), ripetuta due volte, e in "*vou assumir a nacionalidade italiana*" ("prenderò la nazionalità italiana") –, l'io narrato prendeva le distanze – attraverso la negazione "*eu não*" ("io no") – e affermava la sua brasilianità – in "*eu vou ser brasileiro*" ("sarò brasiliano"), anch'essa ripetuta due volte.

L'imperfetto presente nell'ultimo turno – "*achava*" ("pensavo") –, oltre a trasmettere l'idea di duratività e a far pensare alla ripetizione del tema nelle conversazioni descritte, suggerisce anche la continuità nel passato di questa posizione dell'io narrato. Un'ultima osservazione su questo turno riguarda la questione dell'intreccio delle voci che questa volta chiama in causa l'io narrato e l'io narrante: l'affermazione "*sou brasileiro*" ("sono brasiliano") può essere infatti attribuita tanto al primo quanto al secondo, confermando

¹⁰ 09'03" M4: allora eravamo io e i bambini ci dicevamo così che cosa sarai? no sarò italiano ho detto tu [(dovresti) (incomprensibile) italiano]
09'07" E: [e chi diceva questo?]
09'07" M4: gli amici
09'08" E: gli amici? uhum
09'09" M4: io no io sarò brasiliano e così via #
09'11" E: ah c'era questo?
09'12" M4: sì ma ciò così a dieci anni
09'15" E: ma come a- come si intendeva questo? io sarò [italiano]
09'18" M4: [io sarò] italiano prenderò la nazionalità italiana
09'20" E: ah:: sì ho capito ah che interessante
09'23" M4: e: io io pensavo no sarò brasiliano sono brasiliano e così via e così parará parará.

così la posizione di allontanamento e di rifiuto verso l'identificazione con l'italianità e, parallelamente, l'affermazione della brasilianità.

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi delle occorrenze di eterogeneità mostrata nelle interviste selezionate apre la strada a diverse osservazioni. Nelle domande di ricerca ci eravamo chieste, in primo luogo, quali caratteristiche erano associate all'italianità e come venivano presentate nelle occorrenze di eterogeneità mostrata e, in secondo luogo, cosa potevamo inferire sull'io e sull'italianità partendo dalle tracce del discorso altrui in quello degli intervistati.

L'eterogeneità mostrata nelle interviste del *corpus* si manifesta soprattutto tramite il discorso diretto, il discorso indiretto e la glossa, producendo diversi effetti che, come abbiamo visto, possono essere definiti di autorità, deresponsabilizzazione dell'enunciatore, salvaguardia della faccia e rifiuto.

L'uso del discorso diretto conferisce un senso di maggiore concretezza e veridicità al discorso ed è molto frequente nella produzione dell'effetto di autorità, confermando e rafforzando le parole e la posizione dell'io. L'impiego della glossa, a sua volta, mette in evidenza che l'enunciatore occupa anche la posizione di osservatore e di critico sia nel suo stesso discorso sia in quello degli altri. Inoltre, l'uso della glossa è più frequente nella produzione dell'effetto qui denominato di deresponsabilizzazione dell'enunciatore proprio perché la responsabilità del detto si trasferisce ad altri. Al tempo stesso, questo uso può produrre anche l'effetto di protezione della faccia, riducendo i rischi che quanto viene detto potrebbe causare all'immagine di sé creata dall'enunciatore. L'altro effetto possibile è quello del rifiuto, con cui si impone una distanza, tramite la quale si evidenzia un punto di vista diverso e, molte volte, opposto rispetto a quello del discorso altrui.

Inoltre, l'altro richiamato nel discorso degli intervistati di solito appartiene alla loro sfera familiare, ma può essere anche lo stesso io narrato, come abbiamo osservato nel frammento 5, o un altro indefinito, il quale, come si è visto nel frammento 3, contribuisce a cancellare nel discorso stesso la responsabilità delle proprie affermazioni.

Tramite queste occorrenze di eterogeneità, l'italianità è costruita con una luce positiva e associata a caratteristiche valorizzate, tra cui soprattutto, da un lato, il modo allegro e gioioso di vivere e di guardare alla vita e, dall'altro, una netta predisposizione e un grande impegno nel lavoro. Viene anche stabilito e rafforzato un legame tra l'ambito individuale, rappresentato dall'intervistato e dalla sua famiglia, e quello collettivo, identificato con il popolo italiano e/o italo-brasiliano. Ciò ci riporta alle riflessioni sul legame tra memoria e appartenenza di cui parla Pollak (1989) e sull'interazione tra memoria individuale e memoria collettiva, sostenuta da Halbwachs (1990 [1950]).

Al tempo stesso, tramite l'eterogeneità mostrata, gli intervistati cercano di ridurre la loro responsabilità per affermazioni considerate troppo positive o troppo "romantiche" sull'Italia e sull'italianità e di imporre una resistenza al dichiararsi esplicitamente italiani: sono gli altri che lo fanno, non loro. In tal modo, provano a creare un'immagine di sé attraverso la quale si caratterizzano in due modi diversi: (i) come enunciatori credibili e affidabili per quanto riguarda la memoria e l'identità familiare; (ii) come enunciatori obiettivi e critici i quali, nonostante valutino l'Italia e l'italianità in modo positivo, riescono a non prendere posizioni considerate troppo ingenue, passionali e idealizzate.

Ovviamente queste scelte linguistico-discorsive sono strettamente collegate al contesto dell'enunciazione. La condizione socioeconomica degli intervistati, la realizzazione delle interviste in ambito accademico e la registrazione in audio e video di certo influenzano tutto il delicato gioco di immagini che un'analisi di questo tipo può aiutarci a rivelare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Authier-Revuz J. (1984), “Hétérogénéité(s) énonciative(s)”, in *Langages*, 19, 73, pp. 98-111.
- Caffi C. (1999), “On mitigation”, in *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 881-909:
[https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8).
- De Fina A. (2003), *Identity in Narrative: A study of immigrant discourse*, John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia.
- Fiorin J. L. (2005 [1989]), *Elementos de análise do discurso* (13^a ed. revista e ampliada), Contexto, São Paulo.
- Franzina E. (2006), *A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil*, Editora da Unicamp, Campinas (trad. di Toledo E., Biondi L. dall'originale *La grande emigrazione: l'esodo dei rurali dal Veneto durante il secolo XIX*, Marsilio, Venezia, 1976).
- Goffman E. (1967), “On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction”, in Goffman E., *Interaction Ritual: Essays in face-to-face behavior*, Doubleday, New York, pp. 5-45.
- Halbwachs M. (1990), *A memória coletiva*, Vértice, São Paulo (trad. di Schaffter L. L. dall'originale *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, Paris, 1950).
- Hall S. (2019¹²), *A identidade cultural na pós-modernidade*, Lamparina, Rio de Janeiro (trad. di da Silva T. T., Lopes Louro G. “The question of cultural identity”, in Hall S., Held G., McGrew T. (eds.), *Modernity and its futures*, Politic Press - Open University Press, Cambridge, 1992).
- Meihy J. C. S. B., Holanda F. (2007), *História oral: como fazer, como pensar*, Contexto, São Paulo.
- Pollak M. (1989), “Memória, esquecimento, silêncio” (trad. Rocha Flaksman D.), in *Estudos Históricos*, 2, 3, pp. 3-15.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974), “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Santoro E., Maggio G. (2021), “A constituição do “eu” em entrevistas com descendentes de italianos no Brasil: tempo e espaço como marcas de memória e identidade”, in *Revista del CESLA*, 27, pp. 113-132.
<https://doi.org/10.36551/2081-1160.2021.27.113-132>.
- Trento A. (2016), “Italiani a São Paulo tra lavoro e tempo libero, 1880-1940”, in *Navegar: Revista de estudos e e/ imigração*, 2, 2, pp. 9-28.
http://www.labimi.com.br/navegar/edicoes/02/TEXTO_COMPLETO_numer02.pdf.

VARIETÀ DEL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI IMMIGRATI ITALIANI PRESENTI SULLA “STAFFETTA RIOGRANDENSE” E IL QUOTIDIANO “LA LIBERTÀ” (1909-1910)

Karine Marielly Rocha da Cunha¹, Mara Francieli Motin², Diego Gabardo³

1. INTRODUZIONE

Quando gli immigrati italiani arrivarono in Brasile, alla fine dell’Ottocento, organizzarono ben presto la diffusione delle informazioni su periodici che, per la maggior parte, avevano un’ampia portata geografica nel Brasile di quell’epoca, considerata anche la distribuzione territoriale degli immigrati. Nella parte meridionale del Brasile, in particolare nello Stato del Rio Grande do Sul, molti periodici erano in lingua italiana standard mentre altri presentavano nelle loro pagine occorrenze di questa varietà dell’italiano ma anche dialetti e portoghese brasiliano, com’è il caso del periodico *La Libertà*, oggetto di studio di questo lavoro.

Ci siamo concentrati su questo periodico perché, quando si pensa alla diffusione delle varietà dialettali del nord Italia in Brasile, l’opera *Vita e storia de Nanetto Pipetta*, di Aquiles Bernardi, è indicata come una pietra miliare sui dialetti degli immigrati italiani in Brasile. Di questo lavoro, a oggi, sono state pubblicate e vendute più di dieci edizioni. Rovílio Costa (1987: 388) lo considera «l’indiscutibile perno letterario del dialetto italiano del Rio Grande do Sul.» e Confortin (1998: 33) lo conferma:

Sebbene oggi la letteratura scritta in dialetto italiano consti di innumerevoli opere, tutte di inestimabile valore letterario-linguistico, sottolineiamo l’importanza di **Nanetto Pipetta** perché su di lui si è basata la **Grammatica del Dialetto Italiano Rio-Grandense**, il **Vocabolario del Dialetto Veneto** e, di conseguenza, il **Dizionario del Dialetto Veneto Sul-Rio-Grandense**. (grassetto dell’autore)

L’opera fu pubblicata in capitoli sul quotidiano *La Staffetta Riograndense*, tra gennaio 1924 e febbraio 1925. A partire da questo lasso di tempo, abbiamo indagato sull’esistenza di testi scritti nelle lingue dialettali dell’immigrazione italiana prima di *Nanetto Pipetta*, in particolare nel periodico su cui esso circolava.

Dalla mappatura della stampa gaucha del tempo, abbiamo dedotto che *La Staffetta Riograndense* è il predecessore del *Correio Riograndense* e che la sua traiettoria storica inizia il 13 febbraio 1909, con la pubblicazione di *La Libertà*, un giornale cattolico, fondato a Caxias do Sul, come sottolinea Costa (1999).

¹ Universidade Federal do Paraná – UFPR.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

³ Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici e l’autore. Seppur il contributo sia stato concepito in forma unitaria, le idee dei contenuti dei paragrafi 1 e 4 vanno riconosciuti a Motin, i paragrafi 2 e 3 a Gabardo e i paragrafi 5 e 6 a Cunha. Le conclusioni sono frutto della collaborazione degli autori.

Nella Tabella 1 presentiamo una sistematizzazione dell’evoluzione onomastica dalla fondazione del quotidiano *La Libertà*⁴ fino ai giorni nostri.

Tabella 1. *Evoluzione dei nomi del periodico La Libertà*

Nome del Periodico	Periodo di circolazione
La Libertà	dal 13/02/1909 al 05/03/1910
Il Colono Italiano	dal 12/03/1910 al 21/06/1917
La Stafetta Riograndense	dal 05/07/1917 al 03/09/1941
Correio Riograndense	dal 10/09/1941 pubblicato interamente in portoghese dal 02/09/2015 pubblicato anche on-line dal 15/02/2017 interamente on-line

Dopo aver fatto alcune ricerche sulla storia di questo periodico, abbiamo selezionato le sue prime 52 edizioni, tra il 13 febbraio 1909 e il 5 marzo 1910, quando si chiamava *La Libertà*.

Questo giornale, che ha avuto, per la maggior parte della sua esistenza, tipografia e stampa nella città di Caxias do Sul, nello Stato del Rio Grande do Sul, ha come luogo di nascita la Regione Coloniale Italiana del Rio Grande do Sul (RCI). Dal 1875, questo luogo iniziò a ricevere ondate di immigrati italiani nelle colonie Fundos de Nova Palmira (poi chiamata Caxias, nel 1876, con l’inclusione del territorio di Nova Milano), Conde D’Eu e Dona Isabel. Con l’avvento della Repubblica, questi luoghi diventarono comuni, dando origine a Caxias do Sul (Colônia Caxias) e Bento Gonçalves (Dona Isabel e Conde d’Eu). Quest’ultima, nel 1900, fu suddivisa nuovamente, dando origine alle città di Garibaldi e Bento Gonçalves. Per tutto il Novecento si è assistito all’emancipazione di altri distretti di questa regione. Oltre a queste prime tre colonie, nel 1877, abbiamo la quarta colonia del Rio Grande do Sul, chiamata Silveira Martins, vicino a Santa Maria. Anche se quest’ultima non è geograficamente vicina alle prime tre, insieme hanno costituito il nucleo di base dell’immigrazione italiana nel Rio Grande Sul (Luchese, 2007; Confortin, 1998).

Grazie a questa delimitazione geografica, è stato possibile mappare l’origine degli immigrati delle terre gauche, principalmente negli ultimi decenni dell’Ottocento, arrivando a quantificare come segue: «Veneti - 54%, Lombardi - 33%, Trentini - 7%, Friulani - 4,5% ed altri - 1,5%» secondo Frosi, Mioranza (1975: 52) *apud* Confortin (1998: 45). Queste cifre costituiscono indicatori degli aspetti linguistici e culturali degli immigrati nelle colonne del quotidiano *La Libertà*.

Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, in questo articolo useremo i termini *lingua italiana*, *lingua portoghese* e *dialetti*, quest’ultimo per riferirci alle varietà di immigrazione italiana, prevalentemente venete, presenti nel sud del Brasile e impiegate nei giornali. Oggigiorno, tuttavia, il termine usato per riferirsi a queste lingue di immigrazione è il *Talian*, che accettiamo e abbiamo già adottato in altri contributi.

In questo lavoro, però, non utilizzeremo il termine *Talian* giacché, relativamente al periodo storico di cui ci occupiamo, il termine non era ancora stato coniato. In questa sede, vorremmo dimostrare che esisteva già una produzione dialettale prima del *pamphlet*

⁴ Il titolo del giornale *La Libertà*, nelle edizioni del 1909 e 1910, appare talora scritto con accento grave (‘), talaltra con accento acuto (‘). Nel testo apparirà alternatamente, in quanto si è optato per mantenere la versione presente nei numeri analizzati.

di Nanetto Pipetta nello stesso giornale in cui fu pubblicato, ma nel periodo in cui il giornale si chiamava *La Libertà*. Questi documenti rivelano la ricchezza linguistica dell'epoca e il contatto linguistico esistente tra questi dialetti di immigrati italiani, il portoghese e l'italiano.

Dato il contesto, il presente articolo si propone di analizzare le varietà dell'immigrazione italiana, diverse dall'italiano standard, impiegate in questa pubblicazione, con l'obiettivo di identificare i tratti culturali e linguistici di questo gruppo etnico. Per questo, intendiamo la lingua come parte di una cultura ordinaria, nella quale, grazie all'astuzia dei soggetti nell'adattarsi al nuovo luogo (Certeau, 2014), sorgono le rappresentazioni. Tuttavia, questa costruzione avviene in un contesto di immigrazione e gli adattamenti non avverranno in maniera casuale. Lo storico Ginzburg (2006: 20) ci ricorda che, «come la lingua, la cultura offre all'individuo un orizzonte di possibilità latenti – una gabbia flessibile e invisibile all'interno della quale si esercita la libertà condizionata di ognuno». In questa prospettiva, entriamo nell'universo de *La Libertà*, nelle sue storie e nei suoi scritti, tra Brasile e Italia, tra Chiesa e comunità.

2. I PRIMORDI DELLA STAMPA CATTOLICA A CAXIAS DO SUL

La stampa cattolica nacque in Brasile nel 1880, nel contesto della riforma della Chiesa che, secondo Zugno (2017: 18-19), intendeva attuare «nuove forme che rappresentassero la fede cattolica», sottraendo la Chiesa al dominio dello Stato e purificandola «dagli elementi del cattolicesimo popolare discordi dal modo romano di essere cattolici», cioè una sorta di stampa catechistica.

Anche a Caxias do Sul, questo tipo di stampa risale alla fine del XIX secolo ed è emerso come risposta alle *impasse* tra la Massoneria, i difensori della politica repubblicana nel Rio Grande do Sul e la Chiesa cattolica. Nel 1898 Padre Pietro Nosadini, vicario locale dal 1896, fondò *Il Colono Italiano* in risposta alle provocazioni ricevute dal periodico *O Caxiense*, primo giornale di quella città, difensore della politica repubblicana. Caxias aveva quindi due giornali ideologicamente antagonisti. Tuttavia, la vita della stampa cattolica fu breve e circolò, senza essere molto ben accettata, dal 1º gennaio al 21 agosto 1898. Nel dicembre dello stesso anno, il suo fondatore, Padre Nosadini, rientrò in Italia.

Nel 1904, durante la visita di don Giovanni Scalabrini, Vescovo di Piacenza e Superiore dei Missionari di San Carlo (Congregazione Scalabriniana), il frate francese Bruno de Gillonnay, coordinatore della missione cappuccina nel Rio Grande do Sul, parlò al Vescovo dell'importanza di investire nella stampa locale:

Stiamo lavorando per istituire, con semplicità, nel centro della colonia italiana, una piccola tipografia, che riporti periodicamente, all'interno delle famiglie, nella loro lingua madre, una pagina del Santo Vangelo, spiegata e commentata, una storia edificante, alcuni consigli di agricoltura, l'indicazione di alcuni opuscoli adattati alle esigenze dei coloni (Gillonnay, 1976: 247, *apud* Costa, 1999: 492).

La visita di Don Scalabrini a Caxias fu organizzata dal vicario locale, Padre Carmine Fasulo, che probabilmente sentiva la stessa esigenza. Per iniziativa di questo vicario che, nel 1909, fu lanciato a Caxias un nuovo periodico cattolico, *La Libertà*, rivolto ai coloni della zona e scritto in italiano, portoghese e dialetti veneti.

3. IL GIORNALE *LA LIBERTÀ*

Prima della stampa della prima copia de *La Libertà*, il 13 febbraio 1909, il suo creatore, Padre Carmine Fasulo inviò lettere al clero e ai laici nel novembre del 1908, nelle quali illustrava l'idea di creare un giornale cattolico e chiedeva se avrebbero aderito al progetto. Fu solo dopo aver ricevuto diverse risposte entusiaste che questa idea si concretizzò. Nacque così «[...] un giornale cattolico, e, quindi, destinato a difendere il cattolicesimo e gli interessi della Chiesa» (*Gazeta Colonial*, 21 novembre 1908: 2).

Azzi (1988), invece, fece notare che il nome *La Libertà* evidenziava le simpatie di Padre Carmine Fasulo per il movimento di unificazione italiana. Abbiamo messo in discussione questa affermazione in quanto tale fronte politico sosteneva l'importanza della lingua di Dante; pertanto, un mezzo di comunicazione diretto da un suo sostenitore difficilmente avrebbe dato spazio ad una rubrica scritta in dialetto, come vedremo più avanti. Valduga (2007: 82) ricorda che, come riporta lo stesso giornale, «la libertà è intesa solo come libertà in Cristo e, poiché la sua parola emana dalla suprema autorità di Roma, è ad essa che il giornale si affiderà». Un altro dato che permetterebbe di scartare questa ipotesi è la disputa creatosi con il periodico *Stella d'Italia*, di Porto Alegre, che accusava *La Libertà* di aver diffamato, nella sua prima edizione, la patria italiana nella rubrica in portoghese “Sopa dos frades”, fatto che portò a uno scambio di accuse tra le due testate per tutto il 1909. Valduga (2007: 84-85) afferma che «il patriottismo dei cattolici italiani era diverso da quello degli italiani ufficiali». In questo senso, «patriottismo e cristianesimo si incontrano, si giustificano a vicenda; per il giornale gli italiani erano il secondo popolo eletto» (ivi). Dati questi presupposti, si capisce che il campo di contesa sul mantenimento dell'identità italiana era tra nazionalisti e cattolici.

Dopo qualche tempo, Padre Carmine Fasulo, per motivi di salute, lasciò Caxias all'inizio di maggio del 1909 e vendette il suo giornale al nuovo vicario, Padre Francesco Baldassarre, già collaboratore de *La Libertà*. Il cambio avvenne in occasione dell'uscita del tredicesimo numero, l'8 maggio di quell'anno. A partire dalla 43^a edizione, pubblicata il 4 dicembre dello stesso anno, Padre Carmine acquisì nuovamente i diritti del giornale.

Il primo anno di questo periodico è stato segnato da molti intrighi personali, anche tra i sacerdoti che lo dirigevano. Quindi Padre Francesco Baldassarre, nel numero 43, si sfoga: «a noi basta dichiarare di aver ceduto la tipografia a titolo pure di carità e carità cristiana e far conoscere che nel nostro petto non alberga un cuore che ami gioire sulle sventure altrui ma solo reclamare i nostri diritti e nulla più...»⁵ (*La Libertà*, 4 dicembre 1909: 2).

In diverse edizioni, dunque, si insiste sul fatto che i pagamenti avrebbero dovuto essere inviati a Padre Francesco e che Padre Carmine non possedeva più il giornale. Questo fatto lascia una domanda senza risposta: Padre Carmine avrebbe ricevuto valori riferiti agli abbonamenti, anche dopo la vendita della tipografia? E ancora: sarebbe stato quello uno dei motivi di scontento di Padre Baldassarre sui suoi diritti?

Tuttavia, ci preme sottolineare che Padre Carmine diresse il giornale solo per altre due edizioni, la 43 e la 44, quest'ultima stampata l'11 dicembre 1909. Alla fine dello stesso anno, il parroco vendette nuovamente il giornale, che passò sotto la direzione di Padre Giovanni Fronchetti, il quale lo trasferì nella città di Garibaldi, mantenendone lo stesso nome nelle edizioni dal 15 gennaio al 5 marzo 1910. Dal 12 marzo, edizione numero 53, il giornale fu denominato *Il Colono Italiano*, forse come strategia per allontanarlo dalle polemiche in cui fu coinvolta *La Libertà* durante il suo primo anno di esistenza e, forse, come afferma Zugno (2017: 18) «per rendere omaggio a Padre Nosadini, l'ideatore del primo ed effimero quotidiano *Il Colono Italiano*». Questo cambio di nome ebbe un preludio

⁵ Abbiamo scritto le parole *carità* e *più* come dal testo originale.

nel numero del 15 gennaio 1910, il 45, in cui Padre Baldassare, nella rubrica *Due parole ai nostri cortesi lettori*, scrive: «[...] ‘La Libertà’ sarà per eccellenza l’*amico*, il *consigliere*, la *difesa del colono*». È interessante notare che questa frase sembra essere un riferimento diretto all’omonimo quotidiano *Il Colono Italiano*, del 1898, la cui prima edizione conteneva la seguente: «‘Il Colono Italiano’ sarà l’*amico*, il *consigliere*, la *guida*, l’*avvocato* dei cattolici italiani emigrati in Caxias e nelle Colonie circonvicine [...]» (*Il Colono Italiano*, 1 gennaio 1898: 1).

Questa, dunque, la traiettoria editoriale de *La Libertà*, quotidiano cattolico: ideato e diretto inizialmente da Padre Carmine Fasulo, passa poi a Padre Francesco Baldassarre, suo proprietario per la maggior parte del tempo, ritorna a Padre Carminio e, infine, viene venduto a Padre Giovanni Fronchetti.

Dopo questa contestualizzazione, approfondiremo la struttura di questa intrigante rivista e, successivamente, analizzeremo le colonne in cui è stata rintracciata la presenza di dialetti originati dall’immigrazione italiana in queste località.

3.1. *Analisi della struttura del giornale La Libertà*

La Libertà era un settimanale di 4 pagine, scritto in italiano, con una sezione in portoghese (Secção Portugueza) e, nella maggior parte dei numeri, una rubrica nelle varianti del dialetto veneto, come mostreremo più avanti nella Tabella 2. Questo giornale riportava notizie locali (da Caxias), regionali (Porto Alegre), nazionali e internazionali dando, tra questi ultimi, maggiore spazio a eventi italiani, che apparivano nella rubrica *Per il mondo*. Nell’intestazione, oltre al titolo, la rivista riportava l’indirizzo della redazione, il luogo di tiratura (Caxias), la data, l’edizione, l’anno e la tipografia in cui era stampata.

Secondo Cunha (2016), il giornalismo praticato fino all’inizio del XX secolo era giornalismo di opinione, di *pamphlet*, nel senso che serviva a diffondere le opinioni del gruppo che ne controllava la pubblicazione. A quel tempo non c’erano interessi commerciali, il giornalismo non mirava al profitto economico, ma al profitto politico e ideologico. Gli ideali del multipartitismo, dell’imparzialità (anche se sappiamo che è irraggiungibile), non erano ideali dell’epoca. Perciò a pagina 1, proprio all’inizio della prima colonna, c’è l’informazione che non saranno pubblicati testi contrari all’ideologia del giornale. Quanto alla questione finanziaria, la preoccupazione costante in diverse edizioni per il pagamento degli abbonamenti è riconducibile al fatto che questi servissero almeno a coprire le spese di stampa, i macchinari e il gruppo responsabile della tipografia.

La Libertà presenta una veste grafica semplice, caratteristica delle pubblicazioni di inizio Novecento. La diagrammazione, l’impaginazione degli articoli e delle immagini, è cambiata da un’edizione all’altra, in un processo per *fare entrare* il testo nello spazio di stampa. La maggior parte delle pagine di tutti e 52 numeri, erano a sei colonne. Tuttavia, alle pagine tre e quattro c’erano solo tre colonne nell’ultimo terzo della pagina, dove era sistemata la sezione dell’*Appendice*, che riportava, succintamente, capitoli di libri. È il caso di *Una Vocazione Tradita - Memorie Storiche* di Carlo Viglietti, pubblicato in volume per la prima volta in Italia/Torino, nel 1891, e *La Vestale* di Antonietta Klitsche de La Grange, pubblicato in volume, nel 1895, in Italia/Milano. Poiché, all’epoca, la pubblicazione di racconti a episodi nei giornali era comune, abbiamo nominato racconti a episodi l’apparizione di questo genere di testi nel giornale. La prima opera apparve sul giornale dall’edizione n. 2 all’edizione n. 24, che riporta anche l’inizio di un racconto intitolato *La sola Bibbia*, conclusosi nell’edizione n. 39. L’opera di La Grange ha una pubblicazione brevissima (dal fascicolo n. 40 al n. 42) e l’ultimo capitolo pubblicato è incompleto. Nei nn. 44-52 sono stati riportati stralci del *Dalle spine la rosa - Bozzetto storico - pubblicato dalla*

civiltà Cattolica, un racconto di episodi cattolici, in linea con i principi del giornale.

Oltre alla parte più precisamente storico-letteraria, il giornale è corredata da testi che danno al lettore informazioni nelle più diverse aree. Infatti, una sezione di servizio, sebbene non costante nelle varie edizioni, riporta l'orario ferroviario, con l'indicazione di tutte le fermate da Garibaldi (Santa Luiza) a Porto Alegre, nonché le indicazioni sui cambi e i prezzi dei generi di prima necessità prodotti nella colonia come grano, maiale, fagioli, mais, uova e vino nazionale, tra gli altri.

L'ultima pagina del giornale è invece quella che subisce i maggiori cambiamenti nel corso delle edizioni. Assomiglia a quelli che oggi si chiamano *annunci classificati*, inizialmente molto discreti e brevi, legati principalmente alla vendita di terreni. In alcune edizioni queste pubblicità sono più abbondanti che in altre e riportano pubblicità di motori e macchine per l'agricoltura in genere, bevande come il Fernet-Branca e un appello al lettore ad abbonarsi al quotidiano: «abbonatevi alla Libertà unico giornale italiano cattolico in questo stato» (*La Libertà*, 5 marzo 1910: 4).

4. LA LIBERTÀ: OLTRE LA RELIGIONE, IL LAVORO E LA FAMIGLIA

I contenuti del quotidiano *La Libertà*, soprattutto quelli prodotti nelle lingue dell'immigrazione, riguardavano la quotidianità e le *arti del fare*, citando parte del titolo dell'opera di Certeau (2014), di persone comuni, giunte nell'area della colonizzazione, che si stavano adattando al nuovo luogo e venivano considerate nella redazione di un giornale. È possibile problematizzare questa scrittura almeno trilingue (senza contare le variazioni dialettali), grazie alla guida di Frate Bruno de Gillonnay, durante la visita di Scalabrini, nel 1904, su una stampa cattolica, adattata alle esigenze dei coloni e in lingua materna. Ma quale sarebbe quella lingua materna? Padre Carmine Fasulo, che organizzò la visita di Scalabrini al suo giornale, utilizzò, insieme ai suoi collaboratori, le lingue ufficiali (italiano e portoghese), ma anche i dialetti, per diffondere il cattolicesimo, ampliando così la portata del giornale, rivolgendosi anche ai coloni nella loro lingua materna: il dialetto.

In quest'ottica, il primo numero de *La Libertà* presenta un articolo intitolato *Dialogo in dialetto veneto tra Ilarino e Simplicio*, per motivare i coloni ad abbonarsi al giornale:

La te troverà cose de religion, sui boni costumi, qualche bon consiglio, qualche istruzion de agricultura, notizie dela nostra patria l'Italia, del Brazil, e altre cognizioni util, bei fati curiosi; tute cose insoma, bone par i veci e par i zoveni, par i genitori e par o fioi. Un bon foglio é proprio necessario (*La Libertà*, 13 de fevereiro de 1909: 04).

Nel terzo numero, nell'articolo *Da Bento Gonçalves - Dialogo in dialetto visentin trà Checo, Bepo e Nane*, viene fatto un nuovo appello, proveniente da una città/colonia vicina, Bento Gonçalves, in cui è sottolineata l'importanza del giornale.

Parchè le un sfogio novo, che trata: prima de religion, pó de gricoltura, el spiega el vangelo, el conta tante cosette bone, el fa saver le novità delle colonie visine, el da a nualtri poari contadini dei boni cosegi; insoma quel lá el gera proprio el giornal che ghe volea per le colonie (*La Libertà*, 27 de fevereiro de 1909: 02).

In questo stesso articolo, è ancora una volta evidente la preoccupazione di trasmettere i precetti cattolici e le pratiche religiose alle nuove generazioni.

Dopo che semo vignisti in tel Brazile ghemò desmentegá tutto, anca el Padre Nostro che ne ga insegná le nostre mare, poarete: Sti fioi pó i vien su come tanti zucchi. Parleghe de S. Martin, de S. Antonio, di S. Marco, cosa sai luri? El me Gigio l'altro dì el ga dito un sproposito, el me ga domandà se S. Marco vien de Lugio. Pori tusi! Luri i va in Cesa, ma critu che i sapia gnente de quel che fa o dise el prete? Sito mato! Dio sa aonde che i pensa. Tel cavallo tordigio, tela mula pangarè, tel facon, tela cartucera, tel faziol rosso che i ga desmentegá a casa, in tel balo che i ga far tel tal posto, ecetera (*La Libertà*, 27 de fevereiro de 1909: 02).

La Chiesa regolava la morale e la vita sociale dei coloni e condannava apertamente il ballo, soprattutto per le donne. Questo rimprovero è presente anche sul numero 44, nella rubrica *Morta dopo el balo*: «La Marieta convalescente ga balà: el balo la ga fata tornar indrio de gran alè. La Marieta xe morta dopo el balo, causa del balo e anca senza Sacramenti. Gesumaria» (*La Libertà*, 11 dicembre 1909: 02).

Si nota che queste rubriche scritte in diverse varietà venete presentano lezioni morali e mettono in luce come la bontà dovrebbe sempre essere ricercata. Nel numero 27 di *Come se ravvede un ciucheton - in dialetto padoan*, per esempio, l'opinionista usa i personaggi per manifestare la sua disapprovazione per l'eccessivo consumo di alcol, che rendeva gli uomini più violenti e li portava a disgregare la struttura familiare, indebitarsi, litigare con i vicini e, infine, allontanarsi dall'essere un buon cattolico.

Ma adesso che si vegnú in tel Brasil e che el Signore ve ga dá tanta grazia e tante fortune, a ghi coragio de imbriagarve, e dopo, bastonare la donna, farla scampare in te capuere de note, bestiamiar el nome del Signore, fare dele malatie, magnar fora quel poco de ben, far debiti sora debiti, far barufa coi visini e dar scandalo ai vostri fioi (*La Libertà*, 14 de agosto de 1909: 02).

In più passaggi sono presenti i pilastri di questa cultura immigrante italiana: religione, lavoro e famiglia. Il discorso colloquiale, che è un fare ordinario, nelle pagine di questo giornale viene materializzato. In questo modo, capiamo che anche la lingua può essere considerata un pilastro di questa cultura, utilizzata dal giornale per avvicinare il suo pubblico di riferimento: i coloni.

5. LA PRESENZA DIALETTALE SU LA LIBERTÀ

Lo spazio dedicato ai dialetti sul giornale *La Libertà* interessava in genere da una a tre rubriche. Presentiamo qui di seguito, in forma riassuntiva e schematizzata, una tabella con l'elenco dei testi, con data di pubblicazione, numero di edizione, titolo della rubrica, nome dell'autore e pagina in cui il testo appariva in stampa.

La Tabella 2 identifica la presenza dialettale su *La Libertà* in 37 dei suoi 52 numeri. La rubrica, che presentava varietà linguistiche di immigrazione, era situata, nei 37 numeri, a pagina 2: ciò rappresentava lo spazio della terza lingua in cui il lettore era solito esprimersi.

I testi dialettali pubblicati in questo giornale erano solitamente firmati con diversi pseudonimi. Tuttavia, anche con questa modalità, consentita dal giornale, ciò che veniva proposto per la pubblicazione veniva accolto in base a specifiche condizioni: nella testata della maggior parte dei numeri era infatti riportata la seguente indicazione: «Non si accettano scritti contrari allo spirito del giornale o di polemica personale. I manoscritti anche non pubblicati, non si restituiscono. Le lettere non affrancate si respingono. Non si tiene conto degli anonimi».

Tabella 2. *La presenza dialettale su La Libertà*

Data	Numero	Nome della rubrica	Autore	Pagina
13/02/1909	1	Dialogo in dialetto veneto tra Ilarino e Simplicio	assente	4
27/02/1909	3	Da Bento Gonçalves - Dialogo in dialetto visentin trà Checo, Bepo e Nane	Nane de l'Orto	2
06/03/1909	4	Dialogo - Come Ilarino corege la ciarlera moglie de Simplicio	Titta	2
13/03/1909	5	Dialogo - Si seguita a contar come Ilarino corege la donna de Simplicio dal vazio dela loquacità	Titta	3
20/03/1909	6	Segue el dialogo	Titta	2
27/03/1909	7	Da Bento Gonçalves - Ai carissimi lettori della "Libertá" ma in modo speciale ai nostri buoni coloni	Nane Dell'Osto	2
03/04/1909	8	Cara "Libertá"	Niripo	2
10/04/1909	9	Dialogo - Ilarino, Simplicio e Aristarco (rasurado)	assente	2
17/04/1909	10	Dialogo fra Ilarino e Simplicio - Come Ilarino riconcilia due Cognate	assente	2
24/04/1909	11	Dialogo fra Ilarino e Simplicio - Come Ilarino riconcilia due cognate	Assente	2
01/05/1909	12	Dialogo in dialetto di Fonzaso tra pare fiol e nora (dal vero)	Geppe	2
05/06/1909	17	Battendo sulla porta, tuch, tuch - Avanti.	Geppe	2
12/06/1909	18	Du fabrissieri anglicani e na tempesta de fighi - A me compare Martin padoan	Toni Barca	2
19/06/1909	19	Du fabrissieri anglicani e na tempesta de fighi - A me compare Martin padoan	Toni Barca	2
26/06/1909	20	Du fabrissieri anglicani e na tempesta de fighi - A me compare Martin padoan	Toni Barca	2
03/07/1909	21	Du fabrissieri anglicani e na tempesta de fighi - A me compare Martin padoan	Toni Barca	2
10/07/1909	22	Du fabrissieri anglicani e na tempesta de fighi - A me compare Martin padoan	Toni Barca	2
17/07/1909	23	Come se ravvede un ciucheton - in dialetto padoan	On padoan	2
24/07/1909	24	Come se ravvede un ciucheton - in dialetto padoan	On padoan	2

31/07/1909	25	Come se ravvede un ciucheton - in dialetto padoan	On padoan	2
14/08/1909	27	Come se ravvede un ciucheton - in dialetto padoan	On padoan	2
21/08/1909	28	El caractere	Bepo	1
28/08/1909	29	Quando xe, done, ca fe giudizio?	Mastro Pepe	2
04/09/1909	30	La seda	Fossaragna	2
11/09/1909	31	Libertà	Camolin	1 e 2
18/09/1909	32	Franklin	Masera	2
25/09/1909	33	Istruimo el Popolo	Marco	2
02/10/1909	34	El Barometro	assente	2
09/10/1909	35	El faro dei porti	assente	2
30/10/1909	38	I frati e i cani di San Bernardo	assente	2
06/11/1909	39	I frati e i cani di San Bernardo	assente	2
13/11/1909	40	El dialogo del zorno	d.a.p	2
20/11/1909	41	La festa co gera putelo mi... e anquó!	Lengua sceta ⁶	2
27/11/1909	42	Un dialogo de stagion	Lengua s-ceta	2
04/12/1909	43	Cussi bisogna far!	Lengua s-ceta	2
11/12/1909	44	Morta dopo el balo	Musoduro	2
05/03/1910	52	Xe la tabela che fa il morto	assente	2

6. DIALETTI VENETI, ITALIANO E PORTOGHESE: LA SCRITTURA PLURALE DELLE LINGUE IN CONTATTO

Analizzando i titoli delle rubriche presentate nella tabella 2, abbiamo constatato che erano conosciuti i nomi di chi scriveva secondo la diversità dialettale presente nella RCI. Questa diversità veniva esplicitata nei titoli di alcune rubriche de *La Libertà*. Ad esempio, il titolo della rubrica nel primo numero: *Dialogo in dialeto veneto tra Ilarino e Simplicio*; nel n. 3 *Da Bento Gonçalves – Dialogo in dialeto visentin trà Checco, Bepo e Name*, nel n. 12 *Dialogo in dialeto di Fonzaso tra pare fiol e nora* e nel n. 22, *Come se ravvede un ciucheton – in dialetto padoan*. L'identificazione di quattro dialetti: il veneto (in modo generico), il vincenziano, il fonzaso (feltrino) e il padovano, non significa però che le persone che li identificavano avessero una chiara nozione della classificazione di questi dialetti, che è stata approfondita alla fine del XX secolo da alcuni studiosi, tra cui Zamboni (1974, 1981 e 1988) come citato da Loporcaro (2013). Crediamo che la denominazione dei dialetti nel giornale si prestasse più a indicare la provenienza di chi scriveva quella rubrica che a identificare le caratteristiche linguistiche di quella scrittura.

Data la diversità della scrittura dei testi e delle loro firme, come abbiamo già evidenziato, deduciamo che essi non provenivano da un unico autore. Inoltre, è possibile che non fossero solo ecclesiastici locali a occuparsi delle rubriche del giornale, quanto i collaboratori, da identificarsi forse quali persone comuni. Il numero 22, ad esempio, circolò in diverse città, anche oltre le terre del Rio Grande do Sul, con la partecipazione

⁶ Abbiamo notato una variazione tra la grafia di *lengua sceta* e *lengua s-ceta* e abbiamo scritto qua come si presenta nei periodici.

di diversi religiosi, oltre che con il contributo di 15 laici (*La Libertà*, 10 luglio 1909: p. 1-2).

Forse, la diversità dialettale nelle varie rubriche rifletteva la diversità delle lingue nelle aree di diffusione del giornale. Nelle rubriche abbiamo notato diversi soggetti che registrano graficamente e in modi diversi la scrittura dialettale. La non *uniformità* nelle rubriche rimanda alla pluralità basata sulle singolarità degli autori e alla cultura ordinaria che, come ricorda Certeau (2013: 341), è la scienza pratica del singolare, «[...] di tipi di operazioni e registrazioni, che mette in atto un fare-con, qui e ora, che è un atto singolare legato ad una situazione, a circostanze e attori particolari». Questi particolari attori, che ritroviamo nelle rubriche dei giornali, mostrano le varietà delle lingue dell'immigrazione, istituzionalizzando un modo di scrivere che non era univoco. Nei suoi contenuti si riverberano anche alcune delle pratiche dell'uomo ordinario, comune, della colonia, che usava questa lingua dell'immigrazione nel proprio discorso, insieme al contatto con altre lingue nella nuova sede, adattandosi al momento storico. Strutturando un giornale con questo formato e con questi rapporti con i linguaggi di questi soggetti, possiamo ipotizzare alcune delle intenzioni della stampa, cioè l'avvicinamento ai coloni e la diffusione dei principi cattolici, sostenuti dai modi contadini di questi immigrati e discendenti.

La pluralità di scrittura e collaboratori del giornale, ci spinge a concordare con quanto afferma Confortin (1998: 32): «non essendoci letterati tra i laici, la produzione letteraria, in questo secondo periodo, sarà fatta dalla cultura clericale». Certamente, la Chiesa cattolica ha svolto un ruolo importantissimo nel mantenimento della cultura italiana come afferma Costa (1987), ma non si può non dire che anche la gente comune ha contribuito ad arricchire questo repertorio, soprattutto per quanto riguarda la scrittura dei discorsi in dialetto. Inoltre, un giornale che affermava, nel numero 22, di avere 1300 lettori, è indicazione chiara che le colonie erano formate da persone alfabetizzate.

Non possiamo dimenticare che altri studi puntano sulla scolarizzazione dei figli di questi immigrati essendo loro alfabetizzati. Trento (1989), ad esempio, indica 47 scuole nel Rio Grande do Sul, nel 1908, sovvenzionate dal governo italiano, dove si insegnava la lingua e la cultura italiana. Luchese (2012) sottolinea inoltre che nelle colonie Dona Isabel, Conde d'Eu e Caxias vi furono iniziative di promozione della scolarizzazione, che coinvolsero sia rappresentanti della Chiesa cattolica, agenti diplomatici italiani, autorità comunali e statali, sia leader della stessa comunità. In questo stesso articolo, la ricercatrice mette in dubbio molti dei lavori che riguardano la storia dell'immigrazione italiana, anche di autori consacrati, anche rispetto a questa dichiarazione stereotipata di analfabetismo.

Vale la pena notare che deve essere ripensato il discorso degli analfabeti poveri e miserabili, espulsi dalla loro patria, e che, essendo lavoratori disciplinati, ordinati, fermi sui valori della fede, hanno vinto e fatto l'America. La narrazione dell'epopea italiana produce una materialità che necessita di essere smantellata (Luchese, 2012: 671).

Questo panorama concorda anche con l'affermazione di Costa (1987: 338), il quale riferisce che una strategia poi impiegata dai Cappuccini, quando assunsero la piena direzione della Rivista, nel 1917, fu quella di «scendere al livello del popolo [adottando i dialetti nella comunicazione], inserendosi nella sua cultura, e poi camminando con il popolo verso la sua elevazione culturale». La molteplicità di scuole esistenti nelle antiche colonie, sia pubbliche, cattoliche e italiane, dimostra la diversità culturale che questi soggetti avevano nel loro ambiente.

Pensando alla diversità dialettale che era presente nel contesto al quale ci siamo avvicinati e nella cultura italiana e brasiliiana in contatto, citiamo Weinreich (2008: 9) che

considera il contatto linguistico, così come altri antropologi, una delle tante forme di contatto culturale e «l’interferenza linguistica come un aspetto della diffusione culturale e dell’acculturazione».

È a proposito delle interferenze (o influenze) linguistiche che segnaliamo qui alcuni dati della nostra analisi. Dal punto di vista ortografico, è evidente il contatto della lingua portoghese con la lingua italiana utilizzata dal quotidiano, a giudicare dalla variazione, già qui ricordata in nota, tra l’accento grave (‘) e l’acuto (‘) nel titolo della rivista: talora *La Libertà*, talaltra *La Libertá*. Il problema ortografico è ricorrente in tutte le edizioni del quotidiano e si estende soprattutto all’accentuazione in forma portoghese (accento acuto) dei verbi in italiano, coniugati al futuro, che risultano ossitoni come *in sará, risveglierá e fará*.

Sempre relativamente all’accentuazione, abbiamo notato l’interferenza del portoghese anche nella parte in dialetto del giornale, nella grafia di parole come *istá, ciapá, novitá, parché, diró, insegná, fé e staró*, tutte con accento acuto.

Fenomeni di interferenza con la lingua italiana si rilevano anche nella rappresentazione scritta dei dialetti quando troviamo un’alternanza di parole scritte con doppie consonanti, caratteristica italiana, a consonanti semplici, caratteristiche dei dialetti settentrionali e in particolare veneti: *della, dalle, settimana, cattolico, belle, tutte/tutti/tutto, cosette, zucchi, alla, sulla, richezza, acettar, attestare, benedetta, vantaggi, raccomandare, latte, nell'anima*. Abbiamo anche notato nei testi l’alternanza di parole italiane e dialettali come *affinché, uomo e noi*. Questo si riscontra nei numeri da 4 a 6, forse perché si tratta di un dialogo tra il capo che usa più parole in italiano e meno in dialetto rispetto al discorso del dipendente, che è prevalentemente in dialetto. Già nel numero 20 notiamo il capitale simbolico (Bordieu, 2004) della lingua italiana quando il dialogo tra il vescovo protestante e sua moglie avviene per l’appunto in italiano.

Sempre sull’influenza della lingua italiana, ma ora dal punto di vista morfologico, verifichiamo la costruzione del passato prossimo con la struttura e il lessico dell’italiano, cioè una costruzione analitica con l’uso del verbo *avere* in alcuni passaggi. Ne diamo un esempio con una frase tratta dal numero 6. «Quela note stessa *I ho visto mi coi me oci*» (*La Libertà*, 20 marzo 1909: 02, n. 6) e altre occorrenze dello stesso numero: *ha mai sentì / Iha inventá/ ha trová/ ha portada/ hano trovato / hano jutá*. Se gli esempi presentati non avessero l’interferenza dell’italiano, quello che avremmo in dialetto sarebbe più o meno: *I ho visto mi coi me oci > mi lo go visto co i me oci; ha mai sentì > ga mai sentì; Iha inventá > la ga inventà; ha trová > ga catà; ha portada > ga portà; hano trovato > i ga catà; hano jutá > i ga giutà*.

La scrittura in dialetto sul giornale era ritenuta importante, in quanto era un modo per raggiungere l’intera comunità di immigrati, sia lettori di lingua italiana sia conoscitori di un determinato dialetto. Questo fatto si nota nel numero 17 quando, per non denigrare l’immagine della Chiesa, vengono chiarite, in dialetto, le ragioni della sostituzione di Padre Carmine con un altro parroco. Il dialogo intitolato *Battendo sulla porta, tuch, tuch - Avanti* presenta due amici che parlano di una lettera, scritta probabilmente in italiano e letta durante l’ultima messa, in cui veniva spiegata la situazione. Un personaggio spiega il contenuto all’altro e quest’ultimo dice: «Ben, mi, dirtelo en lingua taliana no me mette, ma al nostro dialeto me par de aver capí tut» (*La Libertà*, 5 giugno 1909: 2).

La trasposizione di vocaboli italiani in altri dialettali, come abbiamo visto nelle rubriche analizzate, avviene anche con vocaboli in portoghese: *modestia a parte, quisionar e até logo* (*La Libertà*, 3 aprile 1909: 2).

Ci si è anche resi conto che quanto scritto nelle rubriche in dialetto era spesso la trasposizione del parlato quotidiano. Di fatto, era necessario avere un minimo di conoscenza di questa lingua orale che veniva già scritta, il che fa ritenere che almeno una

parte degli editorialisti avesse avuto, ad un certo punto, accesso a testi veneti scritti in dialetto. Siamo arrivati a questa conclusione perché la decodifica di alcuni suoni dialettali, come *xe*, non avrebbe mai avuto in portoghese una rappresentazione grafica con il grafema *x* per indicare il fonema sonoro alveolare /z/ in portoghese. Per quanto riguarda il fonema /z/, abbiamo verificato che vi era una variazione nel registro delle parole, che potevano essere intese a volte come sorde, a volte come sonore: *rason, razon, reson, rasson*. Nelle rubriche prese in esame, l'analisi della variazione nella rappresentazione grafica dei fonemi può essere un argomento di studio per ulteriori ricerche per individuare la presenza di dialetti distinti in questi testi scritti.

Al momento, ci si limita a individuare la scrittura di gruppi di varianti dei dialetti veneti, presenti nel giornale e influenzati dalla lingua portoghese e italiana dell'epoca. I gruppi individuati sono stati: il veneto centrale, (*padovano, vicentino, polesano*) e il veneto settentrionale (*trevigiano, feltrino e bellunese*), secondo la classificazione di Zamboni (1974). L'autore prevede anche altri due gruppi: quello peninsulare e della terra ferma (*veneziano*) e quello occidentale (*veronese*), che, però, non possono essere identificati nel giornale in maniera nitida.

Riguardo il gruppo del veneto settentrionale, si evince chiaramente sul n° 12 nell'articolo *Dialogo in dialetto di Fonzaso tra pare fiol e nora (dal vero)* la presenza del dialetto *feltrino* per l'impiego di parole come *fis, tant, temp, mort, afaret, gnent, poch, content, adess/ades/adés/adess, pez, cret e fiol*, il che sostiene l'affermazione di Devoto e Giacomelli (1975: 33) su una caratteristica lessicale dei dialetti veneti settentrionali:

Per quello che riguarda le vocali in fine di parola, i dialetti veneti hanno risentito evidentemente della pressione gallo-italica, che in Piemonte, Lombardia e Emilia elimina le vocali finali diverse da -A. [...] La pressione gallo-italica si manifesta più chiara di mano in mano che ci si allontana da Venezia verso il settentrione, in direzione di Treviso e Belluno.

Riguardo il gruppo veneto centrale (*padovano, vicentino, polesano*), soprattutto il vicentino, si nota che quando il suono laterale palatale del grafema *gl(i)* [ɿ] occorre in parole dell'italiano, nel dialetto vicentino si realizza l'affricata alveolare [dʒ] in presenza posteriore di dittongo come *Italgia, Lugio, tordigio, consegio, megio, sfogio, vogio, megiorare*. Un'altra realizzazione tipica del vicentino è la fricativa interdentale [d] in *medo*, che sostituisce la fricativa alveolare sorda o sonora [s] e [z] in *mezo/mezzo > medo fiorin*.

Il quotidiano *La Libertà* presenta un materiale ricchissimo per un'analisi da diversi punti di vista. Avremmo potuto scegliere un'unica edizione per fare un'analisi linguistica e culturale approfondita ma, poiché il nostro obiettivo era dimostrare la grande pluralità di lingue in contatto in questa pubblicazione, abbiamo deciso di effettuare un'analisi più generalizzata, evidenziando punti comuni nel maggior numero possibile di numeri.

7. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In questo articolo, abbiamo cercato di ricostruire la traiettoria del quotidiano *La Libertà* e la sua collocazione, tanto nel contesto geografico quanto in quello produttivo, insieme alle rubriche che circolavano nei dialetti veneti, la cui espressione raggiunse il culmine nell'atto di scrivere nella lingua materna parlata dagli immigrati.

Questi ultimi attraversarono l'Atlantico e portarono con sé lingua, costumi, religione. In Brasile, realizzarono il sogno di possedere la terra e, lavorando nei campi, si adattarono al commercio e si inserirono nella comunità locale. La scolarizzazione era necessaria e

poteva avvenire sia attraverso le istituzioni pubbliche, che insegnavano la lingua portoghese, sia attraverso le scuole cattoliche italiane. Gli immigrati erano a contatto almeno con tre lingue, quelle della scuola e della società brasiliana (italiano e portoghese) e la loro lingua madre (dialetto). In questo contesto, si può pensare che «Inseparabile dal momento presente, da circostanze particolari e da un’azione (produrre lingua e modificare la dinamica di una relazione), l’atto del parlare è usare la lingua ed operare su di essa» (Certeau, 2014: 91).

Questo modo di parlare nella Regione Coloniale Italiana del Rio Grande do Sul (RCI) si materializzò in una scrittura contemporaneamente plurale e singolare, come abbiamo tentato di darne conto in questo articolo. Non è da escludere inoltre che il giornale avesse intenzione di pubblicare sezioni in dialetto per avvicinare questi coloni all'accettazione della stampa e alla diffusione dei principi cattolici.

Le rubriche in dialetto del quotidiano *La Liberdà* non trattano la narrazione di un solo soggetto né di un solo modo di parlare. È importante notare che le varietà venete sono presenti e che servono da collante identitario, sociale e linguistico. Le varietà del repertorio dialettale veneto osservate prima di *Nanetto* mostrano il mosaico linguistico-culturale esistente nella RCI. Ciò si riverbera fino a oggi, in quanto diverse aree occupate da questi immigrati tuttora mostrano tracce di questa italianità tanto che a livello nazionale è stata riconosciuta la lingua *Talian*, che si basa in parte sulla storia presentata in questo articolo.

Forse, sulla base di quanto detto, il *Talian*, così com’è conosciuto oggi, potrebbe rappresentare la selezione di alcune singolarità di questi dialetti, con la combinazione di italiano e portoghese-brasiliano di alcune aree.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azzi R. (1988), *A Igreja e os migrantes. A fixação da imigração italiana e a implantação da obra escalariniana no Brasil (1904-1924)*, vol II, Paulinas, São Paulo.
- Bourdieu P. (2004), *Coisas ditas*, Brasiliense, São Paulo.
- Certeau M. (2013¹²), *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar, Vozes*, Petrópolis, RJ.
- Certeau M. (2014²²), *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, Vozes, Petrópolis, RJ.
- Confortin H. (1998), *A faina lingüística: estudo de comunidades bilíngües italiano-português do Alto Uruguai Gaúcho*, Edições EST/URI - Campus de Erechim, Porto Alegre.
- Costa R. (1999), “A imprensa católica nas colônias italianas”, in Dal Bó J., Iotti L., Machado M. B. P. (a cura di), *Imigração italiana e estudos ítalo-brasileiros - Anais do Simpósio Internacional sobre Imigração Italiana e IX Fórum de Estudos Ítalo-Brasileiros*, EDUCS, Caxias do Sul, pp. 492-500.
- Costa R. (1987), “A literatura dialetal italiana como retrato de uma cultura”, in De Boni L. A. (a cura di), *A presença italiana no Brasil*, EST, Porto Alegre, pp. 383-404.
- Cunha K. M. R. (2016), *Da informação à comunicação: acontecimentos do jornalismo*, Apris, Curitiba.
- Devoto G., Giacomelli G. (1975), *I dialetti delle regioni d’Italia*, Sansoni, Firenze.
- Ginzburg C. (2006), *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Loporcaro M. (2013), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Bari-Roma.

- Luchese T. A. (2007), *O processo escolar entre imigrantes na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930. Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Luchese T. A. (2012), “Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana Rio Grande do Sul - Brasil”, in *Cadernos de História de Educação*, 11, 2, pp. 667-679.
- Trento A. (1989), *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*, Nobel, São Paulo.
- Valduga G. (2007), *Paz, Itália, Jesus: uma identidade para imigrantes italianos e seus descendentes: o papel do jornal Correio Riograndense (1930-1945)*, Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET, Torino.
- Zamboni A. (1974), *Veneto*, vol. 5, in Cortelazzo M. (dir.), *Profilo dei dialetti italiani*, Pacini, Pisa.
- Zugno V. L. (2017), “A imprensa e a reforma”, in *Correio Riograndense* (08/02/2017), pp. 18-19: <https://www.slideshare.net/VanildoZugno/o-correio-riograndense-e-a-identidade-eclesial>.

Periodici e articoli citati

- Gazeta Colonial, *Caxias Progride*, Ano III, n. 153, Caxias, 21/11/1908.
- Il Colono italiano, *Ai nostri lettori*, Ano I, n. 1, Caixas, 01/01/1898.
- La Libertá, *Il nostro Programma*, Ano I, n. 1, Caxias, 13/02/1909.
- La Libertá, *Dialogo in dialetto veneto tra Ilarino e Simplicio*. Ano I, n. 1, Caxias, 13/02/1909.
- La Libertá, *Da Bento Gonçalves - Diálogo in dialetto visentin trà Checo, Bepo e Nane*, Ano I, n. 3, Caxias, 27/02/1909.
- La Libertá, *Segue il dialogo*. Ano I, n. 6, p. 2. Caxias, 20/03/1909.
- La Libertá, *Cara “Libertá”*, Ano I, n. 8, p. 2. Caxias, 03/04/1909.
- La Libertá, *Battendo sulla porta, tuch, tuch – Aranti*, Ano I, n. 17, p. 2. Caxias, 05/06/1909.
- La Libertá, *La diffusione del nostro giornale*, Ano I, n. 22, Caxias, 10/07/1909.
- La Libertá, *Come se rarvede un ciucheton - in dialetto padoan*, Ano I, n. 27. Caxias, 14/08/1909.
- La Libertá, *Cessione*, Ano I, n. 43, Caxias, 04/12/1909.
- La Libertá, *Morta dopo el balo*, Ano I, n. 44, Caxias, 11/12/1909.
- La Libertá, *Garibaldi*, Ano I, n. 5 2, Caxias, p. 4, 05/03/1910.

“NUOVI” ITALIANI TRA ITALIA E CINA: LINGUA E IDENTITÀ DI UNA NUOVA ITALIANITÀ

Yang Ni, Letizia Vallini⁷

1. INTRODUZIONE

L’Italia, con la sua posizione strategica dal punto di vista geopolitico ed economico, è tra le mete di immigrazione da più di trent’anni, continuando al contempo a essere anche paese di emigrazione, il che è confermato anche dalla significativa presenza degli italiani residenti in tutto il mondo per vari motivi, tra i quali spicca quello lavorativo (Pugliese, 2002). La storia della migrazione italiana contemporanea può essere suddivisa in linea di massima in cinque fasi: dall’unificazione nazionale fino alla Prima guerra mondiale, il periodo fascista, gli anni ’40-’60 del Novecento, dal 1960 all’inizio del XXI secolo. Oltre alle prime quattro individuate da Turchetta (2005), si aggiunge una quinta fase, che abbraccia gli ultimi vent’anni. Pur non volendo scendere nel dettaglio, ci sembra opportuno mettere in luce come le correnti migratorie in generale, inclusa quella italiana, siano sempre in costante evoluzione, e che la migrazione del passato, soprattutto tra Ottocento e Novecento, è assai diversa da quella degli ultimi vent’anni che è caratterizzata dal profilo che Pichler (2002) chiama «nuovi mobili» – soprattutto per l’emigrazione italiana in Germania – e Vedovelli (2015) definisce di «neoemigrati». Naturalmente anche i profili sociolinguistici di coloro che hanno deciso di partire sono cambiati molto. Proprio su questo argomento Tullio De Mauro (1963) offre una panoramica generale sulla situazione linguistica nell’Italia postunitaria in cui anche l’emigrazione e l’immigrazione fungono in qualche modo da ‘acceleratore’ per la diffusione di un idioma sempre più condiviso, poiché il flusso delle persone porta spesso al contatto e cambiamento linguistico sia nella società ospitante sia in quella di provenienza. Quanto alla portata dei processi linguistici connessi con l’emigrazione italiana verso l’estero, Massimo Vedovelli (2011) ha ipotizzato tre frasi principali: «parallelismo», «discontinuità» e «slittamento», con cui sono illustrate le evoluzioni degli «spazi linguistici italiani globali» degli emigrati italiani all’estero e a cui si aggiunge poi una quarta frase elaborata da Ferrini (2018), il cosiddetto «innesto», che vede riconoscere nei “nuovi italiani” (Pugliese, 2018) il forte richiamo al valore dell’italianità, uno dei concetti cardine del presente contributo.

Il presente contributo intende prendere in esame un pubblico finora poco esaminato, in quanto non rappresenta in termini numerici una quota molto consistente nelle comunità italiane all’estero, in particolare nella Cina continentale. Infatti, negli ultimi anni, grazie a una sempre crescente apertura e sviluppo economico del Paese, la Cina ha cominciato a promuovere numerose politiche e piani per attrarre i talenti dispersi nel mondo, tra cui vi sono anche gli italiani.

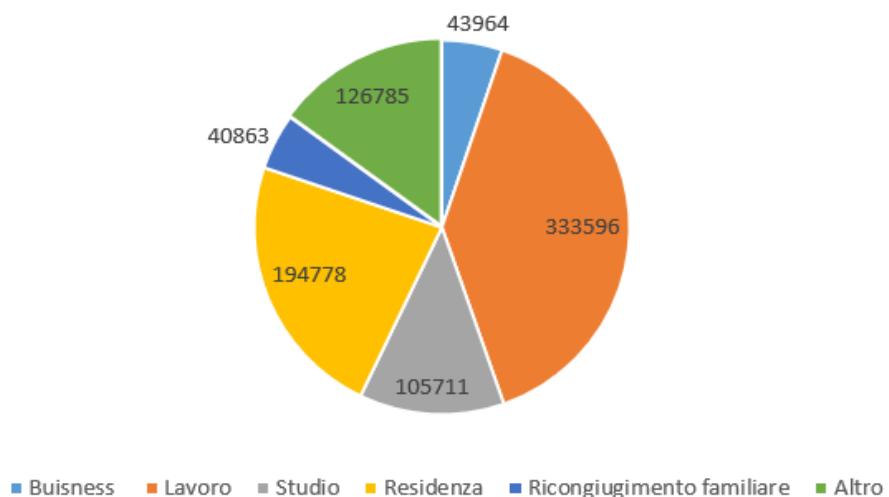
⁷ Università di Nankai (Tianjin, Repubblica Popolare Cinese).

Il contributo nasce da un lavoro di ricerca, raccolta e analisi dati svolto in collaborazione da entrambi gli autori. In questo quadro, Yang Ni ha curato la redazione dei paragrafi 1, 2, 3 e 4, Letizia Vallini dei paragrafi 5 e 6. Il paragrafo 7 è stato scritto da entrambi.

2. LA PRESENZA DEGLI ITALIANI IN CINA: ALCUNI DATI DISOMOGENEI

I dati del Settimo censimento nazionale che si è concluso nel 2021 in Cina (cfr. Grafico 1) dimostrano che su un totale di 845.697 cittadini stranieri, 333.596 si trovano in Cina per motivi lavorativi, seguiti da coloro che hanno un permesso di residenza a lungo termine. La distribuzione dei cittadini stranieri in Cina si concentra sulle città economicamente più sviluppate o le zone strategiche, quali Pechino, Shanghai, Canton, Shenzhen, che sollecitano continuamente una rapida crescita alla domanda di lavoratori esperti o specializzati in vari settori. C'è da notare che però, durante la pandemia e le conseguenti politiche d'ingresso varate dal Governo cinese, i dati relativi alla presenza degli studenti in mobilità sono molto ridotti, un elemento che avrà una sua ricaduta anche sulla nostra ricerca.

Grafico 1. *Risultato del Settimo censimento nazionale degli stranieri residenti in Cina*



Sempre sulla base dei dati rilevati dal Settimo censimento nazionale cinese (cfr. Grafico 2), i primi Paesi da cui provengono i cittadini stranieri sono Birmania, Vietnam, Corea del Sud e Stati Uniti. Confrontando questo dato con quello del censimento precedente condotto nel 2010 (Istituto Nazionale di Statistica cinese, 2012), l'Italia cede sei posizioni e passa dal diciannovesimo al venticinquesimo posto con un numero totale di 4.247 unità, sebbene vada sempre considerata la modalità con la quale sono rilevati questi dati, che potrebbe influenzare il numero effettivo.

Tra le numerose fonti statistiche italiane, quali ad esempio AIRE (Anagrafe Italiani Residenti all'Ester), Censimento ISTAT, Anagrafe consolare, in questa sede si vogliono prendere in esame i dati da poco rilevati e resi noti dal Ministero dell'Interno italiano. Tra i dati del Grafico 2 e quelli del Grafico 3 si può evincere una grossa discrepanza per quanto riguarda la presenza degli italiani nella Cina continentale, poiché il numero totale degli iscritti all'AIRE dal 2017 al 2021 è sempre rimasto costante intorno ai 9.000 individui con circa 6.000 nuclei familiari, nonostante neppure i dati d'iscrizione all'AIRE possano fotografare la presenza esatta degli italiani all'estero. Ciò è stato confermato dal fatto che, nella fase della raccolta dati per la presente ricerca, il 14,1% degli informanti dichiara di non essere ancora iscritto all'AIRE, mentre il 5,2% preferisce non rispondere alla domanda.

Grafico 2. Paesi da cui proviene il maggior numero di cittadini stranieri (Office of the Leading Group of the State Council for the Seventh National Population Census, 2022)

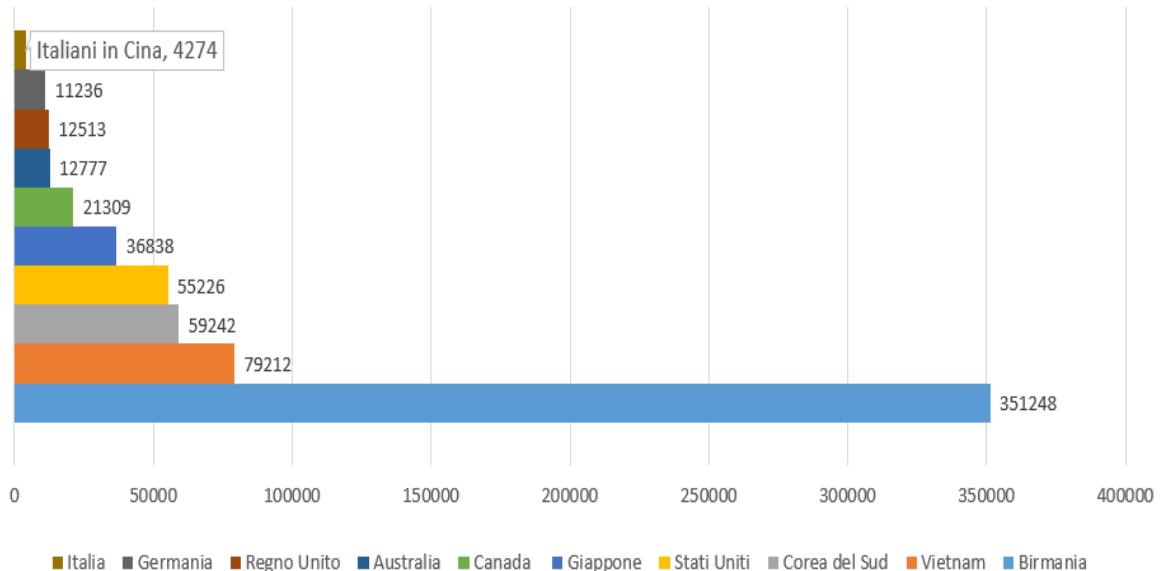
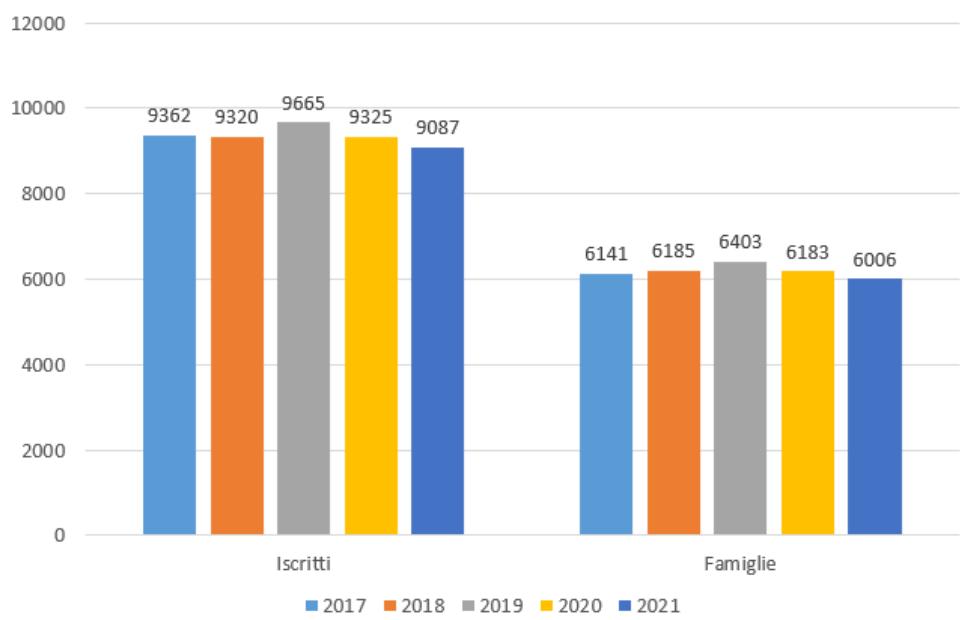


Grafico 3. Dati AIRE sulla presenza degli italiani in Cina



I dati del Censimento nazionale cinese e quelli del Ministero dell'Interno italiano non riescono a fornire un quadro complessivo della situazione dell'intera comunità italiana in Cina, ma non è questa la sede per una disamina dei pregi e dei difetti delle diverse fonti; ciò che ci preme evidenziare è che questo insieme informativo permette di comprendere che v'è una presenza esigua della comunità italiana in Cina, a cui merita di essere dedicata la dovuta attenzione dal punto di vista non solo politico ed economico ma anche sociale e linguistico. Come osserva Vedovelli (2015), la presenza della comunità italiana va studiata e letta come strumento di sviluppo economico-produttivo, oltre al suo valore in

sé per lo studio della condizione umana del migrante, ma anche linguistico, poiché «la lingua ha un ruolo centrale sia nel processo di integrazione sia nel processo di mantenimento dell'identità etnico-culturale» (Pozzi, 2014: 38). Dunque il presente contributo si pone tra gli obiettivi principali quello di investigare la vitalità e la dinamicità dell'italiano in Cina e delle varietà d'italiano anche in rapporto alla lingua del paese ospitante, il cinese, inserendosi comunque nell'ampio panorama generale degli studi sugli italiani all'estero, che verrà illustrato in maniera sintetica nei prossimi paragrafi.

3. BREVE RICOGNIZIONE DEGLI STUDI SUGLI ITALIANI ALL'ESTERO: LO STATO DELL'ARTE

Quanto agli studi sull'emigrazione italiana all'estero esiste già un'ampia letteratura: in questa sede si farà una breve rassegna per presentare il contesto generale in cui si colloca questo studio.

Tra i numerosi centri studi dedicati all'emigrazione italiana ricordiamo, solo a titolo esemplificativo, il Centro Studi Emigrazione Roma (CESR, 1996), le Altreitaliae (Torino, 1989), i Centi Studi e Ricerche IDOS (Roma, 2004), il Centro Internazionale Studi Emigrazione Italiana a Genova (CISEI, 2001) e la Fondazione Migrantes. È quest'ultimo che si occupa di pubblicare a cadenza annuale il *Rapporto italiani nel mondo* (RMI), documento importante per conoscere lo *status* e la condizione degli italiani all'estero.

Non mancano gli studi centrati su un panorama generale sull'emigrazione italiana, spesso concentrati molto più sulla nuova emigrazione o «neoemigrazione» italiana (ad es. Bonifazi, Livi Bacci 2014; Gjergji, 2015; Boffo, Pugliese 2017; Pugliese 2018; Bonifazi, Heins, Tucci 2021). Tra i temi trattati ve n'è uno piuttosto dibattuto negli ultimi anni, i cosiddetti “Cervelli in fuga”, che risulta spesso essere una visione semplicistica e a volte infondata, essendo l'emigrazione un fenomeno assai complesso e dinamico, che deve essere letto e interpretato in un'ottica olistica e globale. Numerosi studi affrontano la questione dell'emigrazione italiana da diverse angolazioni⁸, ad esempio economica, sociale o identitaria, mentre il presente contributo la esamina dal punto di vista (socio-)linguistico.

La letteratura sugli studi di «linguistica della migrazione» (Salvo, Moreno, Sornicola, 2014) italiana è molto vasta (Scaglione, 2000; Turchetta, 2005; Di Salvo, 2012; Amenta, Ferroni, 2019), ma ci preme ricordare alcuni lavori che hanno dato coordinate importanti per coloro che si vogliono occupare dell'emigrazione italiana dal punto di vista sociolinguistico. Oltre ai due lavori di De Mauro e Vedovelli, vanno ricordati anche i lavori di Bombi e Orioles (2014) in cui sono messe in luce le nuove forme dell'italianità che la lingua italiana, e anche il Paese, stanno assumendo in un contesto internazionale in costante trasformazione. Fondamentale è inoltre il volume curato da Turchetta e Vedovelli (2018), in cui si analizza *Lo spazio linguistico italiano globale* facendo riferimento a una realtà molto particolare, quella canadese nella regione dell'Ontario, un esempio di ricerca sul campo per chiunque si voglia avvicinare a tale tema. Ricordiamo di nuovo che nel presente lavoro la nostra attenzione si sposta in Asia, più nello specifico, nella Cina continentale.

L'esordio dell'emigrazione italiana in Cina, più precisamente lombarda, nella «vecchia Shanghai» risale alla metà dell'Ottocento (Piastra, 2017); solo a partire dal XXI secolo il

⁸ Se si vogliono suddividere gli studi per continenti, citiamo, a titolo esemplificativo, per l'Europa i lavori di Pichler (2015), Tirabassi, Del Pra' (2016), Livi Bacci (2019), per le Americhe quelli di Bernardotti (2015), Egmont (2015), per l'Africa quelli di Licata (2010), Cortese (2012), per l'Asia quelli di Graziano Battistella (2012), Pittau, Ricci (2012), Moffa (2022) e infine per l'Oceania quelli di Cavallaro (2003), Baggio, Sanfilippo (2011).

campo della ricerca si è allargato all'intera Cina. Nonostante sia ampia la bibliografia nazionale e internazionale relativa all'emigrazione italiana nel mondo, la Cina non sembra essere ancora una delle aree di indagine privilegiate dagli studiosi: Arduino e Bombelli (2009) indagano la presenza della comunità piemontese in Cina, e un progetto simile ma più ampio è il progetto A.M.I.C.O., «Analisi della Migrazione degli Italiani in Cina Oggi», condotto da Di Vincenzo, Marcelli e Staiano (2014) per analizzare il fenomeno dei nuovi flussi migratori italiani in partenza verso la Cina e raccogliere le vive testimonianze degli italiani tramite le interviste condotte dagli stessi autori in loco. Infine, un lavoro importante di Moffa uscito nel 2022 ha come obiettivo principale quello di tracciare un quadro generale dei nuovi emigrati italiani in Cina, a cui sono state chieste non solo le motivazioni che li hanno spinti a lasciare l'Italia, ma anche la percezione di questa nuova esperienza migratoria. Sono pressoché assenti gli studi sulle vicende linguistiche degli emigrati italiani in Cina.

4. INQUADRAMENTO METODOLOGICO E OBIETTIVI DI RICERCA

La ricerca è stata progettata congiuntamente dagli autori; sono infatti state condivise dai due ricercatori le fasi di idealizzazione, pianificazione dello studio, gli obiettivi e la raccolta dei dati. La ricerca ha una duplice finalità ad ampio respiro: da un lato quella di osservare la situazione della migrazione italiana nel periodo postpandemico, in quanto la pandemia da Covid-19 sembra aver cambiato o perlomeno rallentato le tendenze dell'emigrazione e dell'immigrazione in Cina; dall'altro quella di tentare di rilevare le condizioni delle varietà dell'italiano e il loro mantenimento da parte degli italiani stessi. Nello specifico, le domande di ricerca sono:

- a) delineare, tramite la somministrazione di un questionario, un quadro (socio-) linguistico generale degli emigrati italiani residenti in Cina;
- b) rilevare la vitalità e la dinamicità delle varietà dell'italiano, ma anche il contatto linguistico con le varietà del Paese ospitante;
- c) verificare l'importanza della(e) lingua(e) nel processo di creazione di un'identità plurilinguistica e pluriculturale, sulla base di uno studio di caso.

Per quanto riguarda la raccolta dati è stato deciso di somministrare in forma anonima un questionario⁹ agli italiani residenti in Cina. Essendo pensato per chi risiede in Cina, il questionario è stato creato con un mini programma di Wechat, la principale applicazione di messaggistica e social media cinese, e fatto circolare nel mese di novembre 2022 grazie alla disponibilità dei nostri contatti sparsi per tutta la Cina, ma anche grazie al supporto dell'Istituto Italiano di Cultura di Pechino e delle associazioni regionali e di categoria italiane. Ciò dimostra come tali associazioni siano un'importante rete di supporto per gli italiani all'estero, nonostante nel questionario il 71,2% degli informanti abbia dichiarato di frequentare poco o per niente la comunità italiana in Cina, e le varie forme di associazionismo italiano all'estero, come osserva Turchetta (2018: 76), «sono un chiaro esempio della forza di aggregazione spontanea verso il riconosciuto peso simbolico di tratti culturali condivisi [...] dimostrando solidarietà verso popolazioni con le quali non hanno alcun contatto formale o sostanziale». Oltre al questionario, si è voluta anche condurre un'intervista qualitativa a una coppia genitore-figlio, che è da considerarsi un momento di riflessione sulla costruzione e l'autorappresentazione di un'identità plurilinguistica e pluriculturale.

⁹ Vedi Appendice.

L'approccio con cui saranno analizzati i dati raccolti per gli obiettivi a) e b) sarà di tipo quantitativo, il che consentirà di scattare una ‘fotografia’ istantanea, seppure parziale e non completa, della condizione sociolinguistica degli emigrati italiani in Cina, e qualitativo per l’obiettivo c), analizzando le risposte degli intervistati e l’autorappresentazione identitaria che essi costruiscono nel corso dell’intervista. Sulla base delle osservazioni ricavate il presente contributo si conclude con alcune riflessioni sulle esperienze migratorie degli italiani in Cina nel XXI secolo.

5. ANALISI DATI

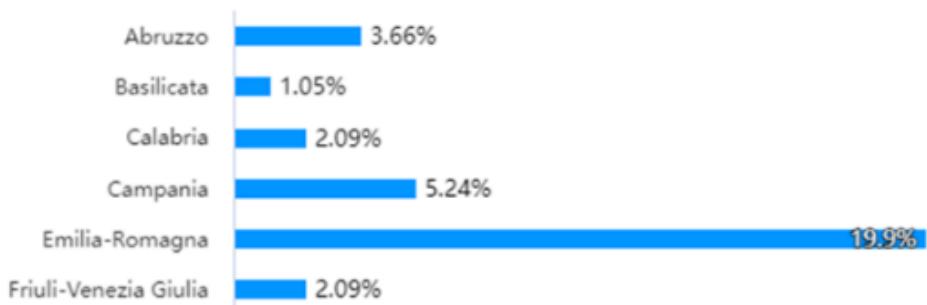
Oggetto del prossimo paragrafo sarà l’analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione del questionario a 191 italiani residenti in Cina. Per la scelta dei soggetti a cui somministrare il questionario non sono stati presi come riferimento specifici criteri di selezione, quali per esempio il periodo di arrivo in Cina, la durata della permanenza o la professione, in modo da poter analizzare dati reali e la variegata composizione sociale della comunità in questione. Il prossimo paragrafo sarà dedicato a illustrare anzitutto il profilo socio-demografico degli informanti e, a seguire, il quadro sociolinguistico.

5.1. *Profilo socio-demografico della comunità italiana in Cina*

Come anticipato in precedenza, il numero totale dei rispondenti al questionario è di 191 italiani, di cui il 66,5% è di sesso maschile, e il 33,5% di sesso femminile. L’80,6% degli informanti dichiara di essere iscritto all’AIRE e le città principali in cui risiedono non sono solo Pechino, Shanghai e Nanchino, ma compaiono anche centri più piccoli e meno noti tra la comunità italiana come Tianjin, Shenyang e Ningbo.

La provenienza geografica vede come protagoniste le regioni del nord (61,8%) – Emilia Romagna, Lombardia e Veneto in modo particolare – contro il 21,5% del centro (soprattutto il Lazio) e il 16,7% del sud e delle isole. Se questo risultato non ci stupisce, essendo in linea con le tendenze del terzo ciclo migratorio verso l’estero (Gjergji 2015), ciò che stupisce di più è certamente la durata della permanenza: più della metà del campione, il 51,3%, risiede in Cina da più di otto anni, mentre solamente il 5,2% da meno di un anno. Questa discrepanza con i dati che avremmo potuto trovare prima del 2019 è certamente legata alla pandemia e, nello specifico, alle decisioni del governo cinese legate ai visti d’ingresso in Cina tra l’inizio del 2020 e la fine del 2022, che hanno reso più difficile non solo l’ingresso nel Paese per motivi di studio, lavoro e riconciliamento familiare, ma anche i viaggi di breve durata.

Grafico 4. *Provenienza geografica*



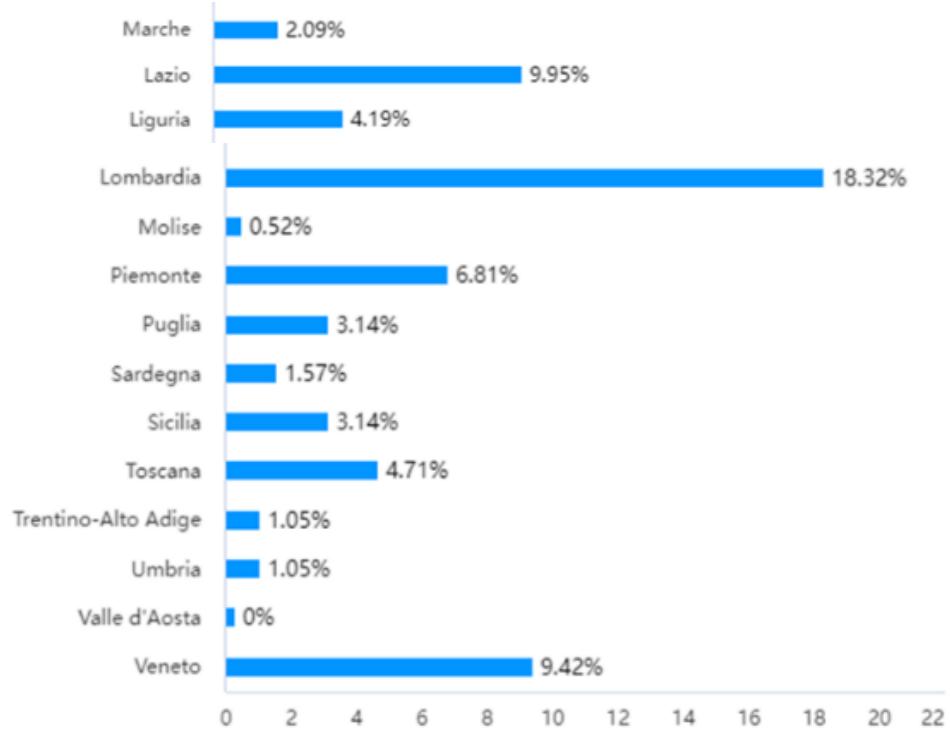
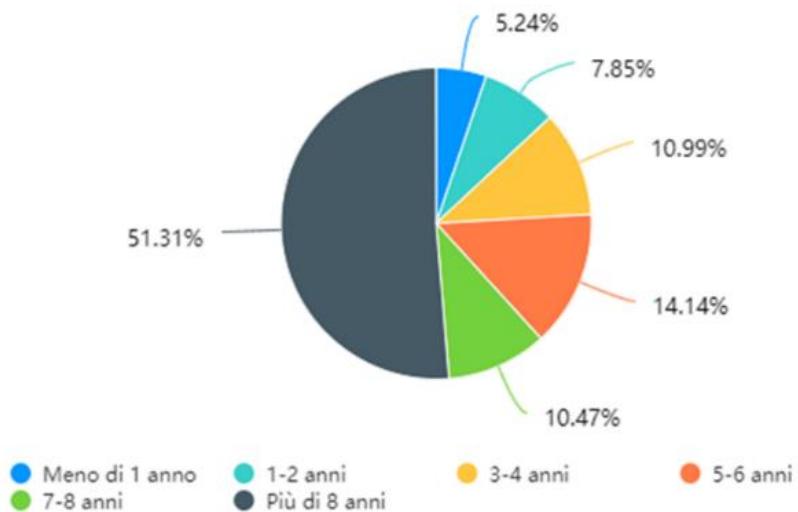


Grafico 5. Durata della permanenza in Cina



Un altro dei dati che sembra aver risentito delle politiche legate alla pandemia è l'età degli intervistati: come si può vedere nel Grafico 6, a partire dai 25 anni quasi tutte le fasce d'età sono presenti in maniera molto omogenea, con una percentuale lievemente più alta nell'ultima fascia. Molto interessante il fatto che solamente un informante abbia meno di 25 anni: nell'epoca post-pandemica, infatti, uno dei gruppi che ha risentito di più della politica della Cina in materia di visti d'ingresso sono certamente gli studenti, molti dei quali sono entrati a far parte della nuova categoria degli “studenti vampiro”, ovvero di studenti che, «pur avendo già ricevuto borse di studio o pagato le rette universitarie, non sono stati autorizzati all'ingresso in alcuni paesi soprattutto dell'Oriente – Giappone e Cina – ma anche Australia e Nuova Zelanda e, quindi, costretti alla formazione a distanza,

devono seguire le lezioni *online* a orari completamente stravolti rispetto al fuso orario di residenza» (Fondazione Migrantes, 2021: 17).

Grafico 6. *Età degli informanti*

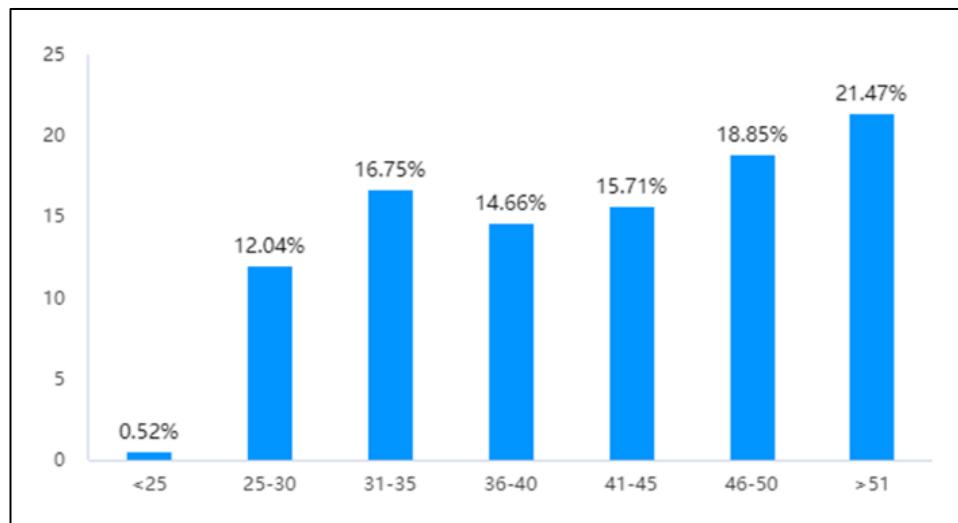
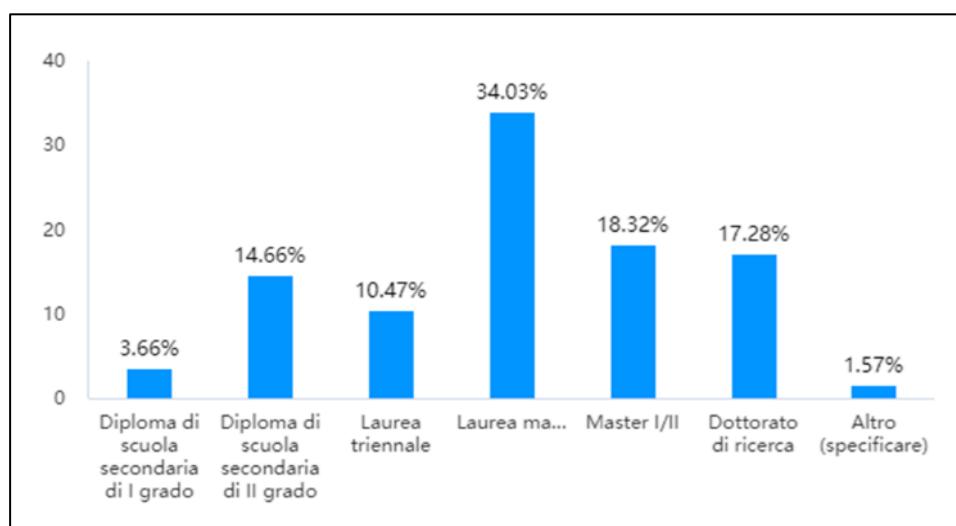


Grafico 7. *Bagaglio educativo*



La maggior parte degli informanti ha un titolo di laurea triennale o superiore, elemento che va a supportare gli studi più recenti sull'emigrazione italiana, che vedono come protagonisti italiani altamente qualificati, la cosiddetta *skilled migration* (Pugliese, 2015). La maggior parte degli informanti, infatti, si trova in Cina per motivi di lavoro, il 19% per motivi familiari e solamente il 14% per motivi di studio. È interessante sottolineare come molti degli intervistati abbiano specificato di essere giunti in Cina per motivi di studio negli anni precedenti alla pandemia, ma poi di esservi rimasti a lavorare, fenomeno già osservato da Moffa che, riprendendo il concetto di Zurla (2014) di «mobilità chiama mobilità», spiega come «un'esperienza all'estero durante il percorso di studi possa, per certi versi, alimentare la propensione ad emigrare» (2022: 57).

A oggi, infatti, l'88,5% degli informanti è occupato, l'8,4% disoccupato o inattivo e solamente il 3,1% studia. I settori in cui lavorano gli informanti sono molteplici, perciò si riporteranno qui solo quelli che hanno ricevuto le percentuali più alte, ovvero

“educazione” (37%), “industria” (23%) e “commercio e marketing” (13%). Ovviamente, anche qui è necessario sottolineare come le politiche implementate dalla Cina a partire dal marzo 2020 abbiano fortemente influenzato i risultati del questionario anche per quanto riguarda l’occupazione, così come osserva Trauner (2022: 57):

In practice, during the Covid-19 pandemic, EU nationals have been able to enter China primarily in two ways: an emergency humanitarian need or if in possession of an additional Chinese welcome letter (called the PU letter) issued by a relevant Foreign Affairs Office (Chengdu-Expat.com 2021). This letter has opened the way to a Chinese visa procedure, yet only companies have been allowed to apply for their senior staff such as managers, technical experts and other high-end talents.

È quindi chiaro come le procedure seguite dalla Cina abbiano avuto una forte influenza su quello che è il profilo generale della comunità italiana ricavato dai dati del questionario. Se da una parte alcune caratteristiche già descritte da Moffa nel 2021, e in parte dal Progetto A.M.I.C.O. nel 2014, sembrano essere rimaste intaccate dalla pandemia – prime tra tutte la presenza di laureati e personale altamente qualificato e le partenze che non interessano più solo giovani in cerca di un futuro migliore – dobbiamo però registrare due importanti differenze: I) una maggiore differenza nella percentuale di uomini e donne presenti in Cina, ovvero uno squilibrio nella componente di genere; II) un repentino e pressoché totale arresto nella mobilità per motivi di studio.

Tuttavia, lo scopo del questionario non era solo descrivere una panoramica della comunità italiana in Cina, ma anche approfondire l’uso dell’italiano nella quotidianità e in famiglia, nonché il rapporto con la lingua locale, il cinese mandarino e le sue varietà.

5.2. Profilo sociolinguistico della comunità italiana in Cina

La maggior parte degli informanti (67%) non conosceva il cinese prima di arrivare in Cina e, autovalutandosi, il 68% ha dichiarato di aver migliorato molto o abbastanza la conoscenza della lingua cinese dall’arrivo. Ciononostante, sia in contesto lavorativo sia nella comunicazione con gli amici, la lingua più usata non è né l’italiano né il cinese: è l’inglese a classificarsi al primo posto, seguito dal cinese e, solo successivamente, dall’italiano (Grafici 8 e 9).

Grafico 8. Lingue usate in contesto lavorativo

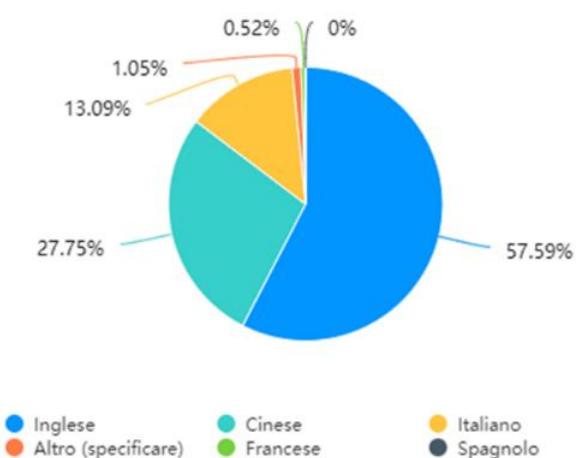
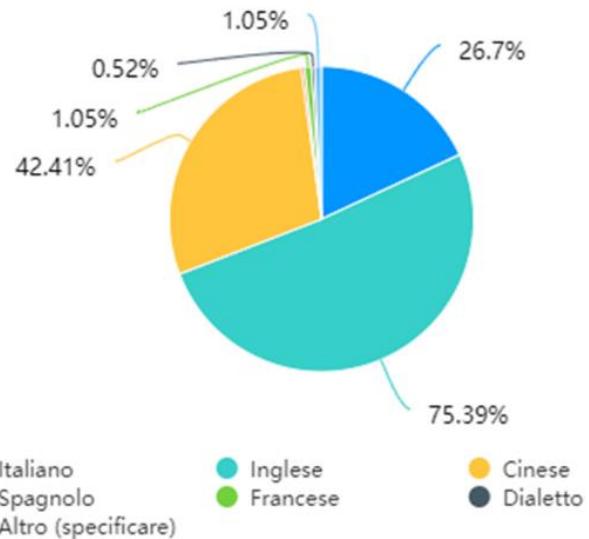


Grafico 9. Lingue di socializzazione



La maggior parte degli informanti (30,37%) dichiara infatti di essere esposto alla lingua italiana meno di un'ora al giorno (addirittura il 6,3% dice di non essere mai esposto alla lingua italiana); il 42,4% sostiene di essere esposto più di sei ore alla lingua cinese ogni giorno. L'inglese (56,54%) ricompare quando è posta la domanda «In quale(i) lingua(e) preferisce informarsi?», seguito questa volta dall'italiano (35,08%) e da una percentuale piuttosto bassa di cinese (5,24%). Ciò è probabilmente collegato al fatto che gli informanti dichiarano di usare giornali o riviste online e social media non cinesi per informarsi su ciò che accade nel mondo.

Grafico 10. Tempo di esposizione all'italiano

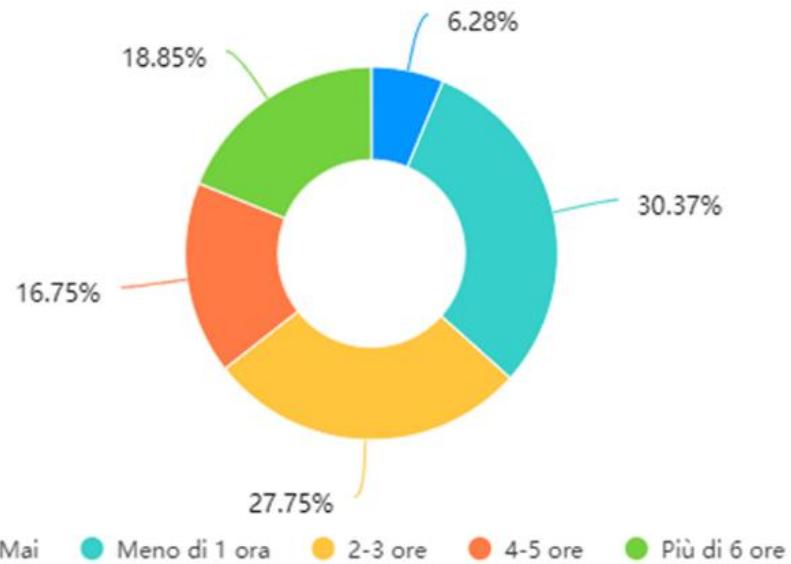
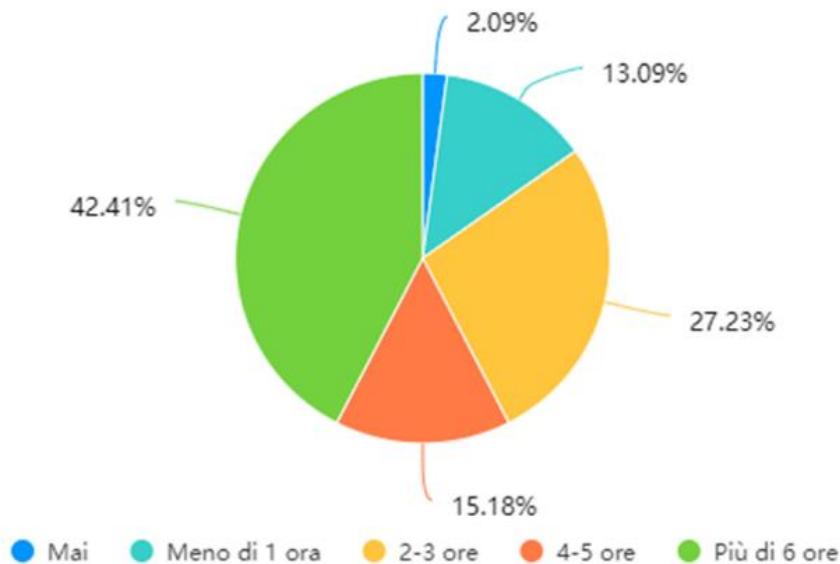


Grafico 11. *Tempo di esposizione al cinese*



Entrando nella sfera familiare, 158 intervistati su 191 dichiarano di avere un partner, la cui madrelingua è principalmente il cinese (42,9%) o l'italiano (24%), ma sono presenti anche altre lingue, seppur non in cifre molto elevate. Nonostante la lingua madre del partner sia il cinese, solo il 13% dichiara di parlare con il proprio partner in cinese, mentre il 38,7% lo fa in inglese e il 30,9% in italiano.

Grafico 12. *Lingua usata con il/la partner*

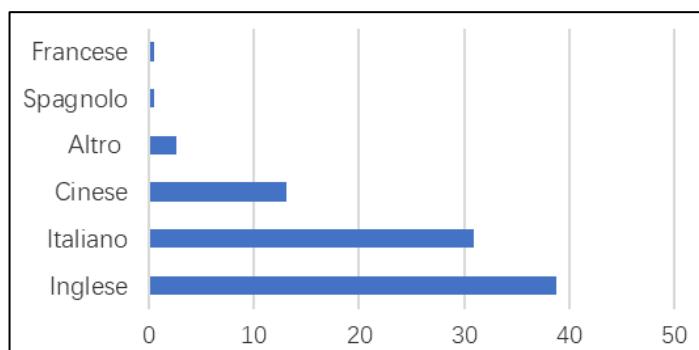
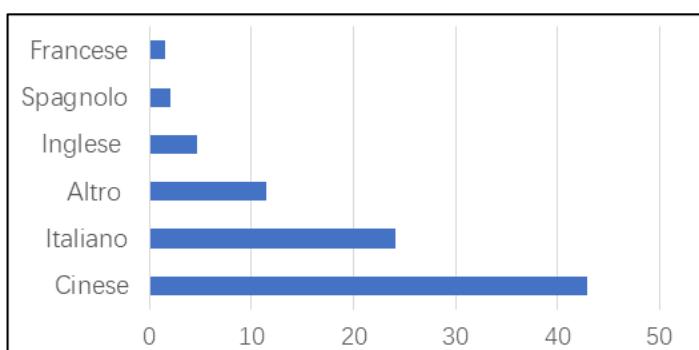


Grafico 13. *Lingua/e parlata/e dai figli*



La situazione cambia e si complica quando si chiedono informazioni su figli o figlie, che il 48,1% degli informanti dichiara di avere. Ciò che emerge dai dati estrapolati dal questionario è che i figli degli italiani in Cina non conoscono solo il cinese, ma anche l’italiano e altre lingue, seppur in percentuale più bassa. Ciononostante, la maggior parte dei genitori continua a parlare ai propri figli in italiano, sebbene alcuni preferiscano ricorrere all’inglese, al cinese o ad altre lingue.

La domanda sorge spontanea: se parlano italiano è perché l’hanno studiato? E se sì, in quale contesto? Anche qui le risposte sono abbastanza divise e tracciano un quadro piuttosto complesso e variegato: metà delle seconde generazioni di italiani in Cina ha studiato o studiano l’italiano, mentre l’altra metà no. Molti degli informanti spiegano come l’italiano sia stato appreso in un contesto familiare, mentre altri dicono di aver iscritto i propri figli a lezioni private o a scuole speciali come scuole internazionali, paritarie o sabatali.

Grafico 14. *Lingue parlate dai/ dalle figli/ e*

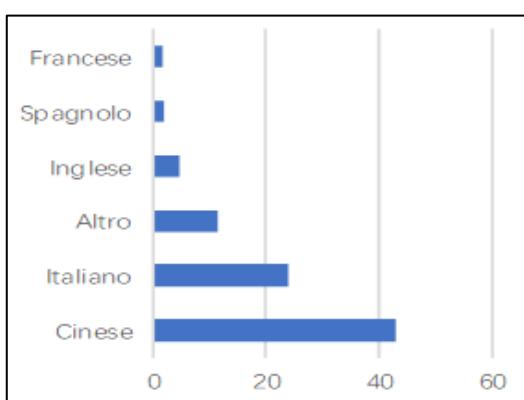


Grafico 15. *Contesti in cui i figli studiano l’italiano*



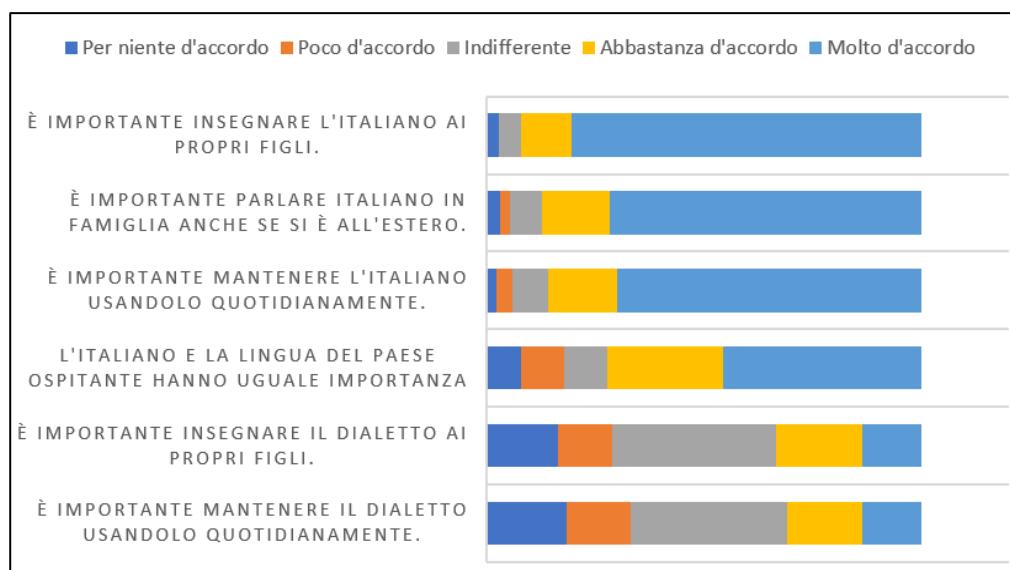
È vero che la storia dell’insegnamento dell’italiano in Cina ha avuto inizio nel 1954, quando la University of International Business and Economy (UIBE) inaugurò il primo corso di laurea in lingua italiana. Tuttavia, pensare all’italiano come a una lingua da studiare all’università sarebbe limitante in quanto gli studenti universitari non sono l’unico gruppo target a cui si rivolge l’insegnamento dell’italiano. È importante ricordare che esistono altri contesti in cui si usa questa lingua: come dimostra la presente ricerca, l’italiano come lingua

di appartenenza identitaria riveste un ruolo relativamente importante all'interno della comunità italiana residente in Cina, poiché collegato alla trasmissione intrafamiliare dai genitori ai figli minori, anche se nati all'estero. Come mostrato dalle risposte del questionario, la scelta a disposizione dei figli degli italiani residenti nella Cina continentale è fondamentalmente una, ovvero iscrivere i propri figli alle scuole sabatali, tra cui volgiamo ricordare le due realtà più importanti, entrambe organizzate da istituzioni e associazioni italiane: 1. La Scuola Italiana “Gianni Rodari”, fondata nel 2000, le cui tre sedi di Shanghai, Suzhou e Nanjing offrono alla comunità italiana lezioni dalla scuola materna fino alle scuole superiori; 2. la Scuola Sabatale dell’Istituto Italiano di Cultura di Pechino, organizzata in coordinamento con l’Ambasciata d’Italia: inaugurata nella seconda metà del 2022, ha visto un’iniziale partecipazione di 40 iscritti suddivisi in cinque classi che vanno a coprire livelli dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di primo grado.¹⁰

Dal 2015 allo scoppio della pandemia era anche attiva a Pechino la Scuola Italiana Paritaria dell’Infanzia e una prima classe della scuola primaria, che promuovevano un insegnamento bilingue, abbracciando sia la tradizione cinese che quella italiana. Tali realtà vengono a mancare nelle città più piccole o con una comunità italiana più ridotta, realtà in cui la famiglia diventa il primo (e spesso unico) luogo in cui si impara l’italiano.

In una realtà linguistica variegata come quella dell’Italia, però, non poteva mancare una breve incursione nel mondo del dialetto, per mettere in luce la vitalità e la dinamicità delle varietà dell’italiano. Il dialetto sembra però scomparire quasi completamente dai dati del questionario: solo due persone rispondono che i propri figli sanno parlare dialetto e nessuno degli informanti lo usa per parlare con i figli. Ancora più interessante è l’ultima domanda del questionario, i cui risultati possono essere consultati nella Tav. 16: la maggior parte degli informanti sottolinea come sia molto importante parlare l’italiano in famiglia, usarlo quotidianamente e insegnarlo ai propri figli. Lo stesso non accade per il dialetto, che riceve risposte molto più diversificate e visibilmente tendenti all’indifferenza. Certo è invece che l’italiano e il cinese rivestono uguale importanza per la maggior parte degli italiani.

Grafico 16. *Importanza dell’italiano e del dialetto all'estero*



¹⁰ Dati forniti dall’Associazione Insegnanti Italiani di Lingua Italiana in Cina (AIILIC), che ringraziamo anche per il grande supporto dimostrato durante la compilazione del questionario.

Dai dati raccolti ci sembra che il profilo della comunità italiana sia molto simile a quello già delineato da Moffa nei suoi studi e, più in generale, dagli studi sull'argomento citati in precedenza, con alcune specificità:

- a) la provenienza urbana dei migranti diventa maggioritaria;
- b) la composizione di genere, soprattutto per i movimenti intraeuropei, non segnala più differenze molto significative;
- c) le partenze non interessano solo i giovani;
- d) le statistiche ufficiali relative alla componente giovanile registrano una presenza considerevole – ma non maggioritaria – di laureati e soggetti altamente qualificati;
- (e) la mobilità per motivi di studio si è intensificata, nonostante ora possa essere rallentata dai motivi contingenti riconducibili alla pandemia (2022: 20).

Ancora una volta, la nuova emigrazione o «neoemigrazione» sembra molto diversa da quella del passato in cui gli italiani partivano con la «valigia di cartone», e contestualmente, sono cambiati anche i profili sociolinguistici dei membri della comunità italiana all'estero, in quanto sono loro i veri portatori dell'italianità che diffondono e mantengono vivo l'italiano nel mondo.

Dal punto di vista sociolinguistico è emerso come la lingua italiana e le altre varietà dell'italiano si trovino spesso in una situazione molto marginale nel contesto lavorativo in quello sociale, diversa è invece la situazione nel contesto familiare soprattutto con le seconde generazioni nate e cresciute in Cina, poiché la trasmissione della lingua d'origine, in questo caso l'italiano o le sue varietà, gioca un ruolo molto importante nel mantenimento di un'identità sì linguistica ma soprattutto etnico-culturale. A tal proposito, e alla luce di quanto esposto in precedenza, ci preme riportare una testimonianza viva di una coppia genitore-figlio con cui è stata condotta un'intervista qualitativa nella fase della rilevazione dei dati.

6. STUDIO DI CASO

Dopo la prima fase di indagine e l'analisi dei dati rilevati dal questionario, si è proceduto con un'intervista qualitativa a una coppia genitore-figlio – Tommaso e David F. – rappresentanti la prima e seconda generazione di migranti italiani in Cina. Tommaso è un docente italiano che insegna corsi in inglese per il conseguimento del diploma internazionale AP (Advanced Placement) in una scuola secondaria di lingue a Tianjin. Cresciuto tra la Basilicata e Napoli, abita in Cina dal 2001 e a Tianjin dal 2004. Arrivato in Cina per studiare la lingua e la cultura cinesi ha conosciuto lì sua moglie e ha deciso di restare, complice anche le numerose opportunità di lavoro. David, uno studente di 9 anni iscritto al secondo anno di una scuola primaria privata, nato e cresciuto in Cina, durante l'intervista si è auto-definito «mezzo italiano e mezzo cinese». Sebbene tale auto-definizione possa di primo acchito farci sorridere, non dobbiamo dimenticare che si tratta di un'immagine speculare della situazione dei bambini migranti in Italia, argomento che negli ultimi anni è stato al centro dell'attenzione di molti studiosi proprio per la particolare situazione in cui vengono costruiti l'identità e il senso di appartenenza a una comunità, spesso sentendosi italiani senza esserlo ufficialmente. Tanto si è parlato dell'identità del bambino migrante in Italia, ma assai poco dei figli degli italiani nati all'estero, soprattutto dei figli di un «matrimonio misto», definito da Strozza, Conti e Tucci (2021: 103) «un matrimonio in cui uno sposo ha la cittadinanza italiana e uno quella straniera». Si è pertanto deciso di selezionare una coppia genitore-figlio in cui la seconda generazione potesse adattarsi alla definizione di «Migrante di seconda generazione da background

misto» come proposta dell'European Migration Network (EMN, 2018: 207): «Persona nata e residente in un paese in cui almeno uno dei suoi genitori ha fatto ingresso come migrante». Visto il contesto del presente contributo infatti, sarebbe sembrato piuttosto limitante scegliere una coppia genitore-figlio in cui entrambi i genitori fossero di madrelingua italiana, visto che l'italiano sarebbe stato la lingua di comunicazione principale nel contesto familiare e che ci sarebbe stato un legame molto più forte con l'Italia: scopo dell'intervista era infatti quello di comprendere meglio quale ruolo l'italiano rivesta nella trasmissione intra-familiare e nella creazione dell'identità personale nelle seconde generazioni. Inoltre, il profilo di Tommaso e David è stato selezionato per altri motivi principali:

- a) la realtà di Tianjin, una città con una comunità italiana non numerosa e pochissime seconde generazioni. Situata nel nord della Cina, Tianjin, una delle quattro municipalità della Repubblica Popolare Cinese direttamente controllate dal governo centrale, ha avuto nel corso del Novecento forti legami con l'Italia, visto che l'unica Concessione del Regno d'Italia sul territorio cinese si trovava proprio in questa città. Sebbene sia a tutti gli effetti una megalopoli, il ritmo e lo stile di vita sono molto diversi dalla realtà di Shanghai, descritta da Moffa (2021) con il termine «non luogo»;
- b) la situazione linguistica della famiglia di Tommaso e David: Tommaso parla molto bene il cinese e non ha nessuna difficoltà a relazionarsi con la società locale, tanto che la lingua di comunicazione familiare principale è proprio il mandarino. David, la cui madrelingua è il cinese, è in contatto continuo sia con la lingua cinese, che parla quotidianamente con la madre, i nonni materni e i compagni di scuola, che con la cultura, visto che è iscritto a lezioni extracurricolari di calligrafia;
- c) la decisione di Tommaso e della sua famiglia di risiedere in Cina a lungo termine, al contrario di molte famiglie di migranti che vedono nella Cina un'esperienza temporanea o passeggera. Sebbene la famiglia abbia viaggiato più volte in Italia per far visita ai familiari prima della pandemia, il tempo passato da David lontano dalla Cina è molto limitato, così come le opportunità di interagire con italiani che non fanno parte del nucleo familiare;
- d) il bagaglio educativo di David: uno degli aspetti approfonditi durante l'intervista è stata proprio la scelta dei genitori tra scuola pubblica o privata e i motivi che sottendono a tale scelta. Si è cercato anche di capire come si studi l'italiano in mancanza di scuole paritarie, internazionali o sabatali sul territorio locale e, più in generale, della rete di supporto e delle associazioni di genitori e volontari presenti in altre città più grandi e con una comunità italiana più numerosa.

Alla luce dei dati rilevati durante l'intervista si può evincere che nel caso di Tommaso la lingua italiana rimane legata alla sua identità di origine, ma non trova molto spazio nell'ambito né sociale né lavorativo. Alla domanda dell'intervistatrice che gli chiede dell'eventuale cambiamento nel suo italiano Tommaso conferma che l'esposizione alla lingua italiana risulta spesso molto limitata, quindi non sembra sia avvenuto quel processo di «erosione linguistica» entro la comunità italiana come succede spesso nelle comunità italiane residenti in altri paesi. Chiaramente ciò è strettamente legato anche alla tipologia di lavoro, poiché Tommaso lavora in una scuola internazionale dove la lingua di lavoro è principalmente l'inglese.

(1) Estratto di trascrizione dell'intervista

INTERVISTATRICE: (...) visto che sono ventuno anni che sei in Cina fondamentalmente come hai detto tu la tua lingua che usi quotidianamente è

il cinese (.) o le lingue che usi quotidianamente sono l'inglese e il cinese (.) hai visto dei cambiamenti nel tuo italiano?

TOMMASO: Sì sì io ho un po' di difficoltà.

INTERVISTATRICE: In che senso?

TOMMASO: L'ho notato perché (.) eh ovviamente non lo uso quotidianamente (.) anche questa conversazione non dico è difficile (.) è un piacere (.) però diciamo fondamentalmente mi trovo spesso più in ambiti lavorativi a usare l'inglese per esprimere concetti complessi (.) e quindi diciamo che la mia palestra in questi giorni è soprattutto con mio figlio (.) che ovviamente essendo un bambino non possiamo affrontare discussioni particolari (.) però io comunque mantengo diciamo questo a livello performante nel senso a livello di produzione linguistica invece comunque a livello di ricettivo (.) comunque mi tengo un po' allenato guardando la tv (.) intellettualmente forse di meno perché svolgendo poi studi basati tutti sull'inglese (.) anche ascolto libri in inglese (.) un po' per il lavoro un po' anche per interesse (.) una combinazione di cose (.) quindi mi trovo esposto in maniera molto più limitata all'italiano.

Dal punto di vista della trasmissione dell'italiano al figlio quello che è emerso è che Tommaso ricopre il ruolo di insegnante d'italiano, seppur con delle difficoltà, come confermato anche dai dati del nostro questionario. La decisione di Tommaso di non iscrivere il figlio a lezioni private o scuole sabatali è principalmente dovuta alla mancanza di tali realtà nella città in cui vivono, fattore che comporterebbe il dover seguire dette lezioni *online*.

(2) Estratto di trascrizione intervista

INTERVISTATRICE: Secondo te qual è la più grande difficoltà che si trova nell'insegnare l'italiano ai propri figli?

TOMMASO: Eh diciamo il lavoro poi sulla grammatica la grammatica italiana come si fa a insegnare infatti questo è una buona devo penso forse con una canzone eh sto cercando di capire come insegnargli la grammatica italiana ma è difficile insomma i verbi.

INTERVISTATRICE: Quindi oltre a studiare l'italiano con te ha studiato anche l'italiano in altri contesti? Per esempio in una scuola del sabato?

TOMMASO: No.

INTERVISTATRICE: Non avete mai seguito un corso in una scuola?

TOMMASO: No no siamo un duo.

Anche in questo caso l'italiano assume una dimensione "affettiva": lo studio dell'italiano è un momento speciale che i due trascorrono insieme, guardando insieme i cartoni animati preferiti dal padre quando era bambino o i video su miti e leggende dell'antica Roma e Grecia, o facendo gli esercizi sui quaderni dei compiti delle vacanze per la scuola primaria che hanno riportato in Cina dopo l'ultima vacanza in Italia. Per questo motivo, David comprende alla perfezione l'italiano e riesce a conversare fluentemente, seppur con qualche transfer linguistico dal cinese e dall'inglese, anche se la sua competenza si limita quasi esclusivamente alle abilità di ricezione e produzione orale.

La situazione di David e Tommaso ci riporta al concetto di «diglossia», ovvero due o più lingue utilizzate in contesti differenti, già vista nei risultati del questionario: David è un bambino trilingue – parla cinese, italiano e inglese – ma queste tre lingue hanno funzioni e scopi diversi. In famiglia e con gli amici David parla prevalentemente cinese, l'inglese è la lingua dello studio riservata alla scuola, mentre l'italiano è la lingua che usa

con il padre e la famiglia paterna, una sorta di “lingua dell’affetto”. Nel nostro caso, il dialetto, come ribadisce lo stesso Tommaso, rappresenta solo un «divertimento» e non riveste alcun valore né linguistico né identitario.

(3) Estratto di trascrizione

INTERVISTATRICE: Non lo (il dialetto) presenterai neanche a David?

TOMMASO: Io gli ho presentato non quello lucano sicuramente no perché in realtà conosco meno di quella trovo quello napoletano più divertente più eh quindi lui l’ho esposto a qualcosa del napoletano per divertimento.

INTERVISTATRICE: Però non capirebbe per esempio una conversazione o un film in dialetto?

TOMMASO: No no no non l’abbiamo fatto diventa troppo complicato eh sì diventerebbe uno studio ulteriore di un’altra lingua.

INTERVISTATRICE: Quindi tu con David a parte l’inglese eh la maggior parte del tempo parli in italiano o inglese?

TOMMASO: sì diciamo che io cerco di associare l’italiano un po’ più agli aspetti della vita generali e invece l’inglese più alla scuola questo diciamo è stata la mia dinamica.

Dal punto di visto identitario, l’Italia, per David, sembra più un concetto astratto che un’entità fisica vera e propria, una sorta di «paese dei bei ricordi». A causa della pandemia, infatti, la famiglia non torna in Italia dall'estate del 2019: dell’Italia David ricorda i nonni e gli zii, la spiaggia, le passeggiate in montagna e il gelato, una serie di bei ricordi che sono rimasti impressi nella sua mente di bambino. Ciononostante, l’autorappresentazione identitaria che il bambino costruisce durante l’intervista è «mezzo italiano e mezzo cinese», sembra dunque che lui stesso abbia la consapevolezza della propria identità plurilinguistica e pluriculturale.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVA FUTURA

Con questo contributo si è voluto da una parte tracciare il profilo sociodemografico perlomeno di una parte di emigrati italiani residenti in Cina nel periodo postpandemico, i quali rientrano in quella categoria chiamata *skilled migration* nella fase della neoemigrazione, e dall’altra rilevare la condizione sociolinguistica degli stessi emigrati. I dati del questionario sembrano aver tracciato una situazione linguistica ‘diglossica’, ovvero due o più lingue utilizzate in contesti differenti: l’italiano risulta una lingua di minor uso nell’ambito professionale e quotidiano, contesti in cui spesso è preferito l’inglese. Inoltre, si vuole porre l’accento sul fatto che l’italiano riveste un ruolo di rilievo nella trasmissione intra-familiare che, nelle seconde generazioni, influenza anche la creazione dell’identità personale, altrettanto non si può dire del dialetto. Il lavoro si è concluso con uno studio di caso che conferma da un lato quanto rilevato in precedenza e dall’altro mette in evidenza una realtà importante: apprendere l’italiano, per le seconde generazioni italiane in Cina, è un processo che avviene soprattutto nel contesto familiare.

Consapevoli del fatto che il presente contributo presenta alcuni limiti dal punto di vista sia della rappresentatività della totalità del campione degli emigrati italiani in Cina, che della modalità di rilevazione dei dati ci è sembrato utile e interessante avviare un primo studio sulle vicende linguistiche degli emigrati italiani in Cina. Sulla scia di questo filone di ricerca e come prospettiva futura, sarebbe di grande interesse poter approfondire lo studio dando un taglio più qualitativo tramite interviste strutturate e allargando il numero

del campione, poiché ricordiamo non esistono, né in Cina né in Italia, dati statistici che possano restituire un’immagine completa della situazione della comunità italiana residente nel Paese del Dragone.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L., Ferroni R. (2019), “Uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1476>.
- Arduino A., Bombelli M. C. (2009), *Piemonte in Cina. Giovani e mobilità*, Editrice Il Punto, Torino, 2009.
- Baggio F., Sanfilippo M. (2011), “L’emigrazione italiana in Australia”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 183, pp. 477-499.
- Bernardotti A. (2015), “Le nuove migrazioni in Argentina”, in Gjergji I. (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 135-172.
- Boffo S., Pugliese E. (2017), “*La nuova emigrazione italiana. Nota introduttiva*”, in *Rivista delle Politiche Sociali*, IV, pp. 7-11.
- Bombi R., Orioles V. (a cura di) (2014), *Essere italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l’appartenenza*, Forum, Udine.
- Bonifazi C., Livi Bacci M. (a cura di) (2014), *Le migrazioni internazionali ai tempi della crisi*, Neodemos, Firenze.
- Bonifazi C., Heins F., Tucci E. (2021), “Dimensioni e caratteristiche della nuova emigrazione italiana”, in *Quaderni di Sociologia*, LXV, pp. 9-30.
- Cavallaro F. (2003), “Italians in Autralis: Migration and Profile”, in *Altreitalie*, 26, pp. 48-64.
- Cortese A. (2012), *L’emigrazione italiana nell’Africa mediterranea*, Dipartimento di Economia Università degli Studi di Roma Tre, Roma.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Bari-Roma.
- Di Salvo M. (2012), *Le mani parlavano inglese: percorsi linguistici e antropologici tra gli italiani d’Inghilterra*, il Calamo, Roma.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (a cura di) (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Metodologie e progetti di ricerca sulle dinamiche linguistiche degli Italiani all'estero*, Aracne Editrice, Roma.
- Di Vincenzo G., Marcelli F., Staiano M. F. (2014), *Sulle orme di Marco Polo. Italiani in Cina*, Tau, Todi.
- Egmont W. (2015), “Contemporary Italian Diaspora: USA 2014”, in Gjergji I. (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 173-179.
- European Migration Network (2018), *Asilo e migrazione. Glossario 6.0*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Ferrini C. (2018), “Le lingue e i profili sociolinguistici dei neoemigrati italiani nel mondo: tra cervelli, braccia e ipotesi di “innesti””, in *Italian Canadiana*, XXXII, pp. 31-54.
- Gjergji I. (a cura di) (2015), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Istituto Nazionale di Statistica cinese (2012), *Tabulation on the 2010 Population Census of The Peoples Republic of China*, China Statistics Press, Beijing.

- Licata D. (2010), "Italiani in Africa ieri e oggi: dati e storie", in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Africa-Italia. Scenari migratori*, IDOS, Roma, pp. 449-457.
- Livi Bacci M. (2019), "La mobilità è un valore, ma l'Europa non ne approfitta", in *Neodemos.info*, 5 aprile 2019:
<https://www.neodemos.info/2019/04/05/la-mobilita-e-un-valore-ma-leuropa-non-ne-approfitta/>.
- Moffa G., Chirivi M. (2021), "Esperienze di emigrazioni. Italiani a Shanghai", in *Fuori Luogo. Rivista di Sociologia del Territorio, Turismo, Tecnologia*, 9, 1, pp. 174-185.
- Moffa G. (2022), *La nuova emigrazione italiana a Shanghai. Riflessioni ai tempi della Pandemia*, FrancoAngeli, Milano.
- Office of the Leading Group of the State Council for the Seventh National Population Census (2022), *China Population Census Yearbook 2020*, China Statistics Press, Beijing.
- Piastra S. (2017), "Gli esordi e gli sviluppi dell'emigrazione italiana nella «veccchia Shanghai». I nessi tra settore serico, origine lombarda, reti relazionale e familiare", in *Bollettino della Società Geografica Italiana*, X, pp. 271-302.
- Pichler E. (2002), "Pioniere, Arbeitsmigranten, Rebellen, Postmoderne und Mobile: Italiener in Berlin", in *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, pp. 257-274.
- Pichler E. (2015), "Gastarbeiter, Italo-Deutsch e "nuovi mobili". Immigrazione italiana a 60 anni dagli accordi bilaterali fra l'Italia e la Germania", in Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporti italiani nel mondo*, Tau, Todi, pp. 245-253.
- Pittau F., Ridolfi S. (2022), "Gli italiani in Australia: i giovani e le vacanze lavoro, i livelli di inserimento e le testimonianze", in *Dialoghi Mediterranei*:
<http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/gli-italiani-in-australia-i-giovani-e-le-vacanze-lavoro-i-livelli-di-inserimento-e-le-testimonianze/>.
- Pozzi S. (2014), "Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate", in Calvi M. V., Bajini I., Bonomi M. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Led, Milano, pp. 37-50.
- Pugliese E. (2002), *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, il Mulino, Bologna.
- Pugliese E. (2015), "Le nuove migrazioni italiane: il contesto e i protagonisti" in Gjergj I. (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 7-23.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, il Mulino, Bologna.
- Scaglione S. (2000), *Attrition: mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Strozza S., Conti C., Tucci E. (2021), *Nuovi cittadini. Diventare italiani nell'era della globalizzazione*, il Mulino, Bologna.
- Tirabassi M., del Pra' A. (2016), "The new Italian mobility in Europe", in Riccio B. (a cura di), *From internal to transnational mobilities*, Emil, Bologna, pp. 111-136.
- Trauner F. (2022), "The Great Covid Paper Wall: European Strategies to Deal with Chinese Visa Restrictions", in *The International Spectator*, 57, 4, pp. 51-67.
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in italiano. Varietà ed usi internazionali della lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Turchetta B. (2018), "Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana", in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 73-104.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

Vedovelli M. (2015), "La condizione linguistica dei neoemigrati italiani nel mondo: problemi e prospettive", in Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporti italiani nel mondo*, Tau, Todi pp. 204-209.

Zurla P. (2014), "L'emigrazione dei giovani italiani alla ricerca del lavoro: "mobilità" o fuga dei cervelli?", in *Sociologia del Lavoro*, 136, pp. 51-70.

SITOGRAFIA

ISTAT, Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.

EMN - Commissione Europea, Asilo e migrazione. Glossario 6.0: https://www.emnitalyncp.it/wp-content/uploads/2019/02/Glossary_ITA.pdf.

Fondazione Migrantes
<https://www.migrantes.it/rapporto-italiani-nel-mondo-2021/>.

<https://www.migrantes.it/rapporto-italiani-nel-mondo-migrantes-mobilità-italiana-convivere-e-resistere-nell'epoca-delle-emergenze-globali/>.

APPENDICE

QUESTIONARIO PER LA RILEVAZIONE DI ABITUDINI LINGUISTICHE

Il presente questionario viene somministrato con lo scopo di acquisire alcuni dati utili ai fini esclusivi della ricerca scientifica. Il questionario è da compilarsi a cura delle/i cittadine/i italiane/i residenti in Cina. Vi ringraziamo per la preziosa collaborazione! Per qualsiasi domanda o dubbio scrivete a yang.ni@nankai.edu.cn o nklexy@163.com.

SEZIONE SOCIO-DEMOGRAFICA

1) Sesso: Femminile; Maschile ; Altro, Preferisco non rispondere

2) Fascia di età: <25; 25-30; 31-35; 36-40; 41-45; 46-50; >51

3) Titolo di studio:

Diploma di scuola media inferiore; Diploma di scuola media superiore; Laurea triennale; Laurea magistrale/laurea di vecchio ordinamento; Master I/II; Dottorato di ricerca; altro (Specificare)

4) Regione di provenienza: Toscana, Piemonte....

5) In quale città cinese vive attualmente?

6) Da quanto tempo vive in Cina?

meno di 1 anno; 1-2 anni; 3-4 anni; 5-6 anni; 7-8 anni; più di 8 anni

7) È iscritta/o all'AIRE? Sì; No; preferisco non rispondere

SEZIONE PROFESSIONALE

8) Per quale motivo si è trasferita/o in Cina?

- Motivi lavorativi; motivi di studio; motivi familiari; tirocinio; altro (specificare)

9) Qual è la sua situazione lavorativa attuale?

- Occupata/o, disoccupata/o; studentessa/e; altro (specificare)

10) Che tipo di corso frequenta in Cina?

- Laurea di I livello; Laurea di II livello; Master; Dottorato di Ricerca; Postdoc;
 altro (Specificare)

11) In quale settore professionale sta lavorando?

- Educazione; Diplomazia; Industria; Commercio e marketing; Ristorazione;
 Spettacolo; Giornalismo; Moda e abbigliamento; Turismo e beni culturali;
 Sport; Altro (specificare)

SEZIONE ABITUDINI LINGUISTICHE

12) Prima di arrivare in Cina, conosceva il cinese? Sì; No

13) Quanto ritiene di aver migliorato il suo cinese da quando è in Cina?

- Per niente; poco; abbastanza; molto

14) Quale lingua usa di più al lavoro/negli studi?

- Italiano; inglese; cinese; francese; spagnolo; altro (specificare)

15) Quale/i lingua/e usa di più nella comunicazione quotidiana? (al massimo due scelte)

- Italiano; inglese; cinese; spagnolo; francese; dialetto; altro (specificare)

16) Quanto è esposto alla lingua italiana al giorno in media?

- Mai; meno di 1 ora; 2-3 ore; 4-5 ore; più di 6 ore

17) Quanto è esposto alla lingua cinese al giorno in media?

- Mai; meno di 1 ora; 2-3 ore; 4-5 ore; più di 6 ore

18) In quale/i lingua/e preferisce informarsi?

- Italiano; cinese; inglese; altro (specificare)

19) Come si informa su quello che succede nel mondo?

- Giornali e riviste online: social media cinesi (WeChat, Weibo, QQ, Bilibili, Douyin, Xiaohongshu ecc.);
 social media esteri (Facebook, Instagram, Tiktok, Twitter ecc.), altro (specificare)

20) Quanto frequenta la comunità italiana in Cina?

- Per niente; poco; abbastanza; molto

SEZIONE ITALIANO IN FAMIGLIA

21) Ha un partner? (Se sceglie Sì, la preghiamo di rispondere anche alle domande 21.1 e 21.2)

- Sì; No; Preferisco non rispondere

21.1) Qual è la lingua madre della/del suo partner?

- Italiano; cinese; inglese; francese; spagnolo; portoghese;
 altro (specificare)

21.2) Quale lingua usa di più con la/il suo partner?

- Italiano; cinese; inglese; francese; spagnolo; portoghese;
 altro (specificare)

22) Ha figli? (Se sceglie Sì, la preghiamo di rispondere anche alle domande 22.1, 22.2, 22.3)

- Sì; No; Preferisco non rispondere

22.1) Quale/i lingua/e conoscono i suoi figli?

- Italiano; dialetto; inglese; cinese; francese; spagnolo; altro (specificare)

22.2) Che lingua usa di più con i figli?

- Italiano; dialetto; inglese; cinese; francese; spagnolo; altro (specificare)

22.3) I suoi figli hanno studiato o studiano l'italiano? (Se sceglie Sì, la preghiamo di rispondere anche alla domanda 22.3.1)

- Sì; No;

22.3.1) In quale contesto hanno studiato o studiano l'italiano?

- Scuola internazionale; Scuola paritaria italiana; Scuola del sabato; Lezioni private;
 In famiglia; Altro (specificare)

SEZIONE CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA

23) Considerata la sua esperienza in Cina, in una scala da 1 a 5 quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

(1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = indifferente; 4 = abbastanza d'accordo; 5 = molto d'accordo)

- a) È importante parlare italiano in famiglia anche se si è all'estero. ____
- b) È importante mantenere l'italiano usandolo quotidianamente. ____
- c) È importante mantenere il dialetto usandolo quotidianamente. ____
- d) È importante insegnare l'italiano ai propri figli. ____
- e) È importante insegnare il dialetto ai propri figli. ____
- f) L'italiano e la lingua del paese ospitante hanno uguale importanza. ____

GLI EFFETTI DELLA L2 SULLA L1: UNO STUDIO SULLE RISPOSTE AL COMPLIMENTO DI ITALIANI EMIGRATI IN CINA

*Borbála Samu*¹

1. IL TRANSFER PRAGMATIC

Viviamo in un mondo sempre più globalizzato caratterizzato dalla migrazione internazionale in continua crescita che crea nuovi contesti per il bilinguismo e per il plurilinguismo. Il plurilinguismo, ovvero la coesistenza di lingue (e culture) diverse, anche molto distanti, nello stesso individuo è una condizione normale e diffusa nel mondo. La letteratura esistente fornisce ampie prove del fatto che la conoscenza di due o più lingue permette l'interazione tra la L1 e la L2 a livello fonologico, lessicale, grammaticale e pragmatico. Le varie forme di interazione tra lingua e cultura materna (e altre lingue e culture già apprese) e la lingua e cultura nuove possono essere riassunte sotto il concetto di *transfer*. Il concetto di transfer è stato elaborato negli anni Cinquanta nell'ambito teorico dell'analisi contrastiva; una delle più note definizioni è quella di Robert Lado (1957: 2), il quale afferma che «gli individui tendono a trasferire forme e significati e la distribuzione di forme e significati dalla loro lingua e cultura alla lingua e cultura straniere, sia in maniera produttiva, quando provano a parlare la lingua e ad agire nella cultura, sia in maniera ricettiva, quando cercano di catturare e capire la lingua e la cultura praticate dai nativi» (trad. mia).

Un caso particolare di transfer è quello pragmatico, definito da Kasper (1992: 207) come «l'impatto di conoscenze extralinguistiche, norme sociali, valori e percezioni precedenti dell'apprendente sulla sua conoscenza pragmatica e sul suo comportamento nella L2» (trad. mia). Si tratta dunque dell'influenza esercitata dalla conoscenza pragmatica previa sull'acquisizione e sull'uso di elementi pragmatici in L2: l'apprendente ricorre a determinate strategie pragmatiche nella convinzione che siano appropriate al contesto, basandosi sulla propria competenza pragmatica nella L1 (o in altre lingue note). Se tale strategia è effettivamente appropriata nella L2 possiamo parlare di transfer positivo; in caso contrario, di transfer negativo (Lunati, Santoro, 2020: 213). Il transfer pragmatico può avere conseguenze molto più rilevanti rispetto al transfer negli altri livelli linguistici perché coinvolge l'immagine che i parlanti nativi formano dell'apprendente, con potenziali conseguenze sulla relazione che si istaurerà tra nativo e non nativo (cfr. Thomas, 1983).

Tuttavia, non solo le caratteristiche specifiche della L1 influenzano l'uso della L2, ma anche gli usi della L1 cambiano sotto l'influenza di L2. Dell'influenza della L2 sulla L1 si occupano, ad esempio, gli studi sull'attrito linguistico: in contesto migratorio, soprattutto nel caso di un contatto prolungato con la L2 e di un uso ridotto della L1 si osservano cambiamenti e perdite linguistiche nel tempo. Esiste un considerevole corpus di ricerche che dimostrano che i fenomeni di erosione possono verificarsi a tutti i livelli linguistici, come quello lessicale (ad es. Schmid, Jarvis, 2014), morfosintattico (ad es. Schmid, 2009),

¹ Università per Stranieri di Perugia.

fonetico (ad es. Major, 1993) e pragmatico (Chamorro, Sorace, Sturt, 2016; Dewaele, 2004; Pavlenko, 2002). In questo studio, tuttavia, considereremo l'influenza della L2 sulla L1 come un fenomeno a sé stante, non come un'evidenza dell'attrito della L1.

Per quanto riguarda il transfer pragmatico, numerosi studi osservano l'influenza monodirezionale della L2 sulla L1, ma esiste anche un'altra prospettiva, quella rappresentata dagli studi di Blum-Kulka (1990) e Blum-Kulka e Sheffer (1993) che osservano una reciprocità nell'interazione tra L1 e L2. Gli studiosi citati hanno riscontrato che le richieste espresse in inglese (L1) e in ebraico (L2) da immigrati americani in Israele, pienamente competenti in entrambe le lingue, differivano in modo significativo sia dai modelli israeliani sia da quelli americani. Per spiegare questo fenomeno Blum-Kulka (1991) e Kasper e Blum-Kulka (1993) hanno proposto l'ipotesi dell'esistenza di uno stile interculturale che sarebbe collegato e allo stesso tempo distinto dagli stili prevalenti nelle due lingue². Nel secondo esempio che riportiamo le due lingue che entrano in contatto sono lo spagnolo e l'inglese e il contesto non è più quello migratorio, ma quello dell'apprendimento di una LS. Cenoz (2003) analizza le strategie di richiesta nelle due lingue di una settantina di studenti universitari ispanofoni residenti in Spagna, esposti ad un'istruzione linguistica intensiva e prolungata in inglese. Sorprendentemente i risultati sono paragonabili alle osservazioni riportate nei contesti migratori. Gli studenti bilingui che, grazie all'istruzione universitaria, sono esposti quotidianamente all'inglese adottano le stesse strategie di richiesta sia nella L1 sia nella LS, diverse rispetto alle strategie dei parlanti nativi monolingui. Quindi, pur continuando a vivere nel proprio Paese i parlanti bilingui possono costruirsi un repertorio linguistico particolare, caratterizzato dalla fusione di elementi pragmatici della L1 e della LS.

Terminiamo la rassegna con un controsenso, avvicinandoci a una delle lingue che esamineremo di seguito. Su (2004, 2010, 2012) in vari studi esamina il transfer pragmatico bidirezionale negli atti linguistici di richieste e di scuse prodotti da apprendenti cinesi di inglese intermedi e avanzati. Contrariamente ai risultati delle ricerche appena descritte, Su (2010) nota che negli apprendenti cinesi di inglese, esposti alla LS per un periodo relativamente limitato, gli usi nella L1 e nella LS presentano pattern diversi, malgrado l'influenza reciproca esercitata tra le due lingue (L1>LS e LS>L1). Le osservazioni di Su potrebbero essere ricondotte alle conclusioni tratte da Kecskés e Papp (2000) i quali affermano che lo studio di una LS può portare a cambiamenti nel sistema monolingue solo se è sufficientemente intenso, supportato da una significativa motivazione da parte dell'apprendente e in subordine alla distanza tipologica tra la L1 e la LS.

Questi risultati suggeriscono che il contesto dell'uso della L2/LS gioca un ruolo importante e che vivere immersi nell'ambiente linguistico della L2 può rafforzare la convergenza delle competenze pragmatiche nelle due lingue, ma che questa convergenza è altresì possibile se l'esposizione alla LS è intensiva. Inoltre, tutti gli studi citati evidenziano che la competenza pragmatica di parlanti plurilingui sia nella L1 che nella L2/LS è diversa da quella dei parlanti monolingui. Per indicare la conoscenza congiunta della seconda lingua (e di eventuali altre lingue) e della prima lingua Cook (1991) ha introdotto il termine 'multicompetenza'. Questo termine mette in risalto due aspetti della competenza linguistica particolarmente rilevanti per questo studio: la L1 subisce dei cambiamenti sotto l'effetto della L2 e le persone che conoscono più di una lingua hanno

² L'interazione bidirezionale tra L1 e L2 è dimostrata anche in uno studio di Valdés e Pino (1981). Nelle produzioni dei parlanti bilingui messicano-americani oltre alla fusione delle strategie di risposta al complimento si osserva anche il fenomeno di code-mixing, indicativo del comportamento linguistico dei parlanti, ma che rende il caso diverso da quelli citati che non riportano fenomeni di passaggio da una lingua all'altra all'interno del discorso di uno stesso parlante.

una condizione mentale particolare che non è la somma della condizione di due (o più) monolingui³.

2. LE RISPOSTE AL COMPLIMENTO IN CINESE, IN ITALIANO E IN ITALIANO L2 DI CINESI

Per il presente studio è stato scelto l'atto linguistico della risposta al complimento realizzata da parlanti italiani e cinesi, in quanto presenta caratteristiche particolari nelle due lingue e quindi si presta bene all'osservazione di un eventuale fenomeno di transfer inverso. Sin dal primo lavoro di Pomerantz (1978) disponiamo di un amplissimo corpus di ricerche su un gran numero di lingue, tra cui il cinese è molto ben documentato. Riassumendo alcune ricerche fondamentali, vediamo quali sono le principali caratteristiche delle risposte al complimento in cinese L1, in italiano L2 e, infine, in italiano L2 di cinesi.

In uno studio realizzato nel 1993 Chen ha rivelato che i cinesi tendevano sostanzialmente a rifiutare i complimenti (nel 95% dei casi), li accettavano solo nell'1% dei casi e li evitavano nel 3% dei casi. Secondo lo studioso questa tendenza sarebbe dovuta ai principi di *lǐmào* (礼貌), cortesia cinese, che include quattro componenti fondamentali: il rispetto, la modestia, il calore attitudinale e la raffinatezza. In questa cornice la modestia cinese è sostanzialmente equivalente all'autodenigrazione, che consiste nel dover denigrare se stessi ed elevare l'altro, mostrando rispetto nei suoi confronti (Gu, 1990).

La nozione di modestia, intesa come autodenigrazione, fornisce una spiegazione alla preferenza per la scelta della principale strategia dei parlanti cinesi continentali, cioè il disaccordo e la denigrazione dell'oggetto del complimento. Secondo Chen (1993: 61-62) anche altre strategie, come l'espressione dell'imbarazzo oppure le spiegazioni (che esplicitano i motivi per cui l'oggetto non merita di essere lodato), sono ulteriori forme indirette dell'autodenigrazione. Tuttavia, lo studio di Chen e Yang (2010) ha dimostrato, replicando lo studio di Chen (1993) nella stessa città (Xi'an), ma coinvolgendo una nuova generazione di parlanti, che il comportamento relativo alla risposta al complimento è drasticamente cambiato a distanza di 17 anni. I parlanti delle generazioni più giovani rifiutano molto meno i complimenti e li accettano molto di più. Le generazioni più giovani sono ampiamente esposte all'influenza delle lingue e culture occidentali, in particolare all'inglese. Per citare uno tra i numerosi studi che si sono occupati dell'effetto della LS sul cinese, ricordiamo quello di Cao (2016) che ha analizzato il comportamento linguistico di studenti cinesi di inglese di vari livelli di competenza e ha dimostrato che gli apprendenti di inglese sono più inclini a adottare strategie di accettazione del complimento rispetto ai compagni che non studiano l'inglese e che il transfer inverso è potenziato con il progredire della competenza linguistica degli apprendenti.

Per quanto riguarda il complimento e le risposte al complimento in italiano troviamo relativamente pochi studi rispetto al cinese, tra cui spiccano le ricerche di Alfonzetti (2009, 2011) e di Frescura (1996). Marina Frescura (1996), in uno studio in cui analizza un *corpus* di 979 istanze di complimento raccolte in Italia lungo l'arco di due anni, dimostra che gli italiani selezionano la strategia di accettazione con frequenze piuttosto basse (10,82%) e quella del rifiuto ancora più raramente (6,23%). La maggior parte delle strategie (82,93%) utilizzate dagli italiani rientrerebbe, invece, nella categoria di trasferimento/abbassamento/minimizzazione del complimento. La preferenza per le strategie di accettazione "opaca" sarebbe motivata dalla volontà dei parlanti italiani di apparire umili e di preservare la propria faccia sottolineando che i propri comportamenti sono in linea

³ Per una descrizione delle caratteristiche degli utenti di una L2 si rimanda a Cook (2002).

con i valori considerati positivi nella società. La modestia nella cultura italiana fa sì che i parlanti nativi accettino le lodi in maniere indirette (senza tuttavia negarle), abbassando il proprio merito o il valore dell'oggetto lodato, oppure fornendo spiegazioni per giustificare il risultato raggiunto o la scelta di un oggetto. Ad esempio, in scambi come *Che bel cappotto!* – *L'ho comprato nei saldi!* o *Che bella macchina – È ibrida, per non inquinare* il parlante tenta di salvare la propria faccia mostrandosi parsimonioso, attento con i soldi oppure attento ad utilizzare prodotti ecosostenibili (Samu, 2020: 171).

All'incontro dell'italiano e del cinese si può verificare il transfer pragmatico, come dimostrano Samu e Wang (2020) in uno studio sui parlanti madrelingua cinesi che apprendono e usano l'italiano. Gli apprendenti cinesi di italiano osservati in questo studio esprimono nelle risposte al complimento, in vari gradi, lo schema culturale cinese dell'autodenigrazione anche quando usano la L2. L'analisi dell'espressione della modestia nell'interlingua dei parlanti risulta particolarmente complessa, visto che sia in italiano sia in cinese i parlanti nativi sono spinti da forme di modestia, che però hanno accezioni sostanzialmente diverse nelle due culture.

Nella cultura cinese, come abbiamo visto, la modestia si avvicina all'autodenigrazione, per cui i parlanti per essere socialmente accettati devono abbassare i propri meriti e innalzare quelli dell'altro. Tale forma di modestia può portare il parlante ad esprimere disaccordo di fronte ad un complimento, annullando il proprio merito, oppure a promettere di impegnarsi di più per esserne degno o a trasferire il merito all'interlocutore provando ad innalzare la sua posizione.

Sono soprattutto le generazioni meno giovani e meno esposte alla cultura occidentale a esprimere la modestia con un disaccordo netto anche in italiano, ma la strategia è presente anche nelle generazioni più giovani. Un parlante italiano madrelingua potrebbe percepire l'autodenigrazione come un atto che danneggia la faccia positiva, invece di considerarlo un comportamento apprezzato. Infatti, alcune strategie utilizzate dagli apprendenti cinesi di italiano risultano estranee alla cultura italiana. Tra queste troviamo espressioni come *è il mio onore (poder cucinare per voi)*; oppure *è un onore sapere che i miei sforzi siano stati riconosciuti da una persona speciale come Lei* che gli italiani potrebbero interpretare come poco sincere, esageratamente solenni e ceremoniose o perfino imbarazzanti in quanto umilianti per chi le pronuncia.

Con queste premesse andiamo ora ad esaminare gli eventuali effetti del transfer pragmatico nell'altra direzione, cioè relativi all'impatto della lingua non materna sugli usi nella lingua materna, osservando le strategie di risposta al complimento utilizzate (in italiano) da italiani madrelingua residenti in Cina.

3. LO STUDIO SUI COMPORTAMENTI LINGUISTICI DEGLI ITALIANI RESIDENTI IN CINA

3.1. *I partecipanti*

I partecipanti allo studio erano madrelingua cinesi residenti in Cina (36), madrelingua italiani residenti in Italia (36) e italiani residenti in Cina (36), tutti di un'età compresa tra i 21 e i 50 anni. I dati dei parlanti madrelingua delle due lingue residenti nel proprio Paese di provenienza sono stati utilizzati come dati di riferimento, rispetto ai quali sono stati confrontati i dati dei partecipanti italiani residenti in Cina per identificare una possibile influenza linguistica della L2 sulla L1. Gli informanti italiani del gruppo di controllo non conoscevano la lingua cinese e, viceversa, gli informanti del gruppo di controllo cinese non conoscevano l'italiano.

3.2. *Metodo di raccolta dati e procedure*

I dati sono stati raccolti tramite un test di completamento del discorso (*Discourse Completion Test*, ovvero DCT) scritto⁴. Il DCT impiegato proponeva 10 situazioni di complimento/risposta al complimento in cui variavano il ruolo degli interlocutori, la distanza sociale, la formalità della situazione e l'oggetto del complimento. La Tabella 1 riassume le situazioni proposte nel DCT, insieme alla categoria dell'oggetto del complimento.

Tabella 1. *Gli scenari DCT*

Situazione	Oggetto del complimento
1. Esame universitario	Risultato ottenuto
2. Cena con amici	Abilità
3. Al parco con il figlio	Aspetto fisico
4. Abito nuovo	Aspetto fisico
5. Casa nuova	Oggetto posseduto
6. Macchina nuova	Oggetto posseduto
7. Scrittura di un saggio	Abilità
8. Posto di lavoro	Risultato ottenuto
9. Congratulazioni dalla madre per un premio	Risultato ottenuto
10. Talento	Abilità

Il questionario è stato somministrato in italiano ai partecipanti italiani residenti in Italia (It) e a quelli residenti in Cina (ItC) e in traduzione cinese ai partecipanti cinesi (C)⁵. La parte introduttiva del questionario forniva indicazioni pratiche agli informatori sulla compilazione: dovevano immedesimarsi nelle situazioni descritte, immaginando di essere nel Paese di cui stavano usando la lingua e completare il questionario trascrivendo ciò che avrebbero detto (o fatto) esattamente, aggiungendo eventuali commenti sia relativamente alle situazioni descritte, sia relativamente al proprio comportamento⁶.

Oltre al DCT, il questionario conteneva domande relative al background linguistico-culturale degli informanti, sulla loro scolarizzazione, sull'esposizione alla L2 e alla L1, sul livello di competenza in L2 (ItC). Dai dati raccolti risulta che tra gli ItC 47,2% conosce il cinese a livello avanzato e il 22,2% a livello intermedio. Usano il cinese principalmente in situazioni quotidiane con estranei (66%) e al lavoro (68%), ma anche con gli amici (50%),

⁴ Nei DCT, allo scopo di vedere somiglianze e differenze nella realizzazione da parte dei parlanti dello stesso atto linguistico, si costruiscono delle microsituazioni che gli informatori devono completare producendo l'enunciato che ritengono appropriato. Ad esempio: «Hai invitato degli amici a cena e a fine serata uno di loro ti dice» e viene fornito la frase di X: «Era tutto delizioso. Sei uno/a cuoco/a fantastico/a». L'informatore deve formulare la risposta di Y al complimento ricevuto.

⁵ La traduzione, la somministrazione del questionario, nonché la traduzione in italiano delle risposte dei cinesi sono state realizzate nell'ambito di una tesi di laurea magistrale. Senza la preziosa collaborazione di Yaxuan Jiang, autrice della tesi, non sarebbe stato possibile portare a termine questo studio.

⁶ Un solo informatore italiano residente in Cina ha ammesso nei commenti di essersi trovato in difficoltà rispetto alle istruzioni: «Trovandomi in Cina ho immaginato le situazioni in lingua cinese».

per motivi di studio (32%) e in percentuali relativamente basse, in famiglia (24%). Gli stessi informanti usano l’italiano principalmente in famiglia/con i parenti (45%) o nelle occasioni in cui tornano in Italia (42%), meno frequentemente con gli amici (29%), per leggere libri (26%) o al lavoro (26%). Quest’ultimo dato si riferisce in particolare agli insegnanti di italiano inclusi nel campione (17 su 36). Per quanto riguarda durata della permanenza in Cina degli ItC, 42% degli informanti ha vissuto in Cina da 6 mesi a 5 anni, 36% tra 6 e 10 anni e il 22% per più di 10 anni. La durata media della permanenza del gruppo ItC in Cina è di 7 anni e quattro mesi.

3.3. *L’analisi dei dati*

Per eseguire le analisi statistiche i dati sono stati codificati usando 11 categorie, formulate in base a quelle proposte da Alfonzetti (2009) e integrate da alcune strategie rilevanti nel nostro campione, come ad es. quella dell’offerta. Le categorie con i relativi esempi sono elencate nella Tabella 2.

Tabella 2: *Strategie di risposta al complimento*

Strategie	Esempi di risposta (Contesto: Hai comprato un’auto nuova di zecca. Al/Alla tuo/a amico/a piace tanto e reagisce così: “Quant’è bella la tua nuova macchina!”)
1. Accettazione	<i>Grazie!</i>
2. Accordo	<i>Piace anche a me. È la macchina dei miei sogni!</i>
3. Ricambio del complimento	<i>Anche la tua è bella.</i>
4. Spostamento laterale del complimento	<i>L’ha scelta mia moglie.</i>
5. Spostamento verso il basso	<i>Non era poi tanto costosa.</i>
6. Commento	<i>L’ho presa rossa così si vede meglio per strada, poi è comoda da guidare.</i>
7. Richiesta di rassicurazione	<i>Ab, veramente?</i>
8. Disaccordo	<i>Non esagerare!</i>
9. Ironia	<i>Se mi dai il doppio te la vendo!</i>
10. Evitamento	<i>Mah, è una macchina.</i>
11. Offerta	<i>Vuoi provare a guidarla?</i>

Le risposte fornite nelle 10 situazioni hanno permesso di costruire una banca dati di 1071 risposte⁷, 359 risposte fornite dagli informanti italiani residenti in Italia, 353 risposte dagli informanti cinesi (tradotte in italiano) e 359 risposte dagli informanti italiani residenti in Cina.

Dopo la codifica qualitativa delle risposte è stato applicato il metodo statistico T-Test per verificare la configurazione dei dati nei gruppi di controllo. Il comportamento

⁷ In 9 casi gli informanti non hanno fornite risposte.

linguistico dei parlanti madrelingua cinesi e quello degli italiani residenti in Italia sono stati usati come punti di riferimento rispetto ai quali sono state analizzate le risposte dei parlanti italiani residenti in Cina per identificare un possibile transfer. È stata quindi condotta un'analisi della varianza (ANOVA) per confrontare le strategie di risposta al complimento tra i due gruppi di controllo e gli italiani residenti in Cina. Nel caso in cui i risultati hanno rivelato differenze statisticamente significative tra i gruppi, è stata eseguita un'analisi post hoc (test di Bonferroni)⁸.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

Vediamo quali sono le strategie di risposta ai complimenti più frequentemente utilizzate dai nostri informanti. La Tabella 3 riporta le strategie complessivamente utilizzate nei tre gruppi con le relative occorrenze e percentuali.

Tabella 3. *Usi complessivi delle strategie di risposta al complimento nei 3 gruppi*

STRATEGIE	IT	ITC	C	
1. accettazione	173	48%	131	36%
2. accordo	18	5%	17	5%
3. ricambio del complimento	5	1%	7	2%
4. spostamento laterale	18	5%	24	7%
5. spostamento verso il basso	31	9%	44	12%
6. commento	47	13%	63	18%
7. richiesta di rassicurazione	14	4%	16	4%
8. disaccordo	21	6%	24	7%
9. ironia	9	3%	7	2%
10. evitamento	16	4%	8	2%
11. offerta	7	2%	18	5%
			26	7%

Il T-Test ha rilevato che tra i gruppi di controllo ci sono differenze statisticamente significative per quanto riguarda l'uso delle strategie di accettazione, ricambio del complimento, spostamento verso il basso, commento, richiesta di rassicurazione, evitamento e offerta. È indicativo dei cambiamenti in atto registrati già da Chen e Yang (2010) che il rifiuto del complimento (disaccordo) non è più un tratto caratteristico degli atteggiamenti linguistici dei parlanti cinesi.

I dati della Tabella 3 ci permettono di osservare che relativamente ad alcune strategie le percentuali d'uso da parte degli ItC si trovano in una posizione intermedia tra quelle degli It e quelle dei C.

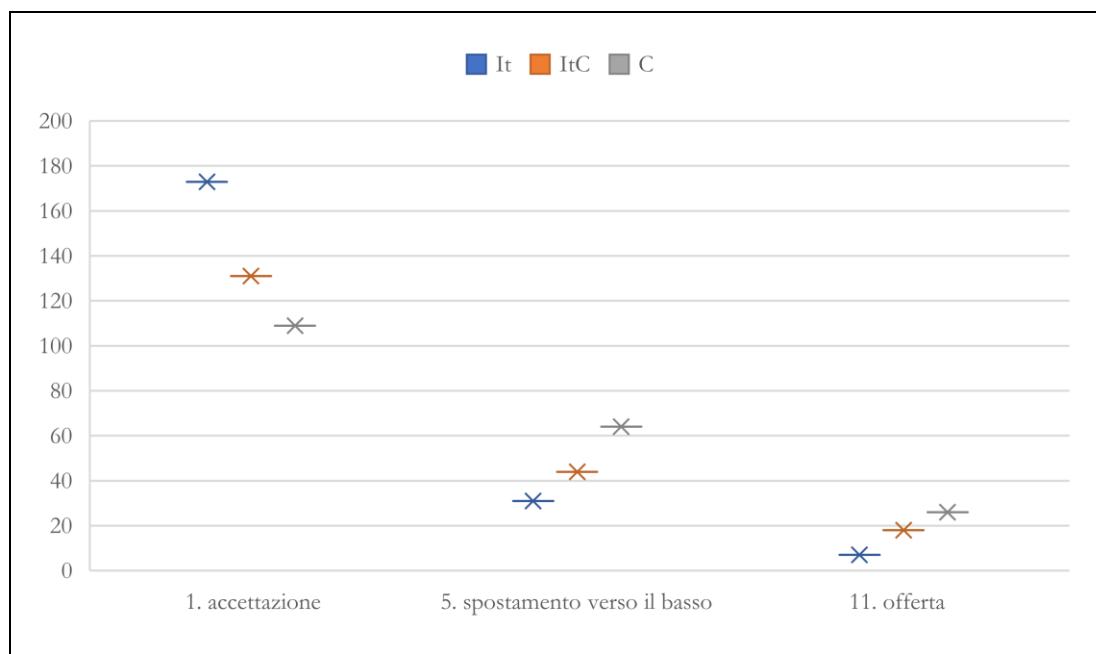
Il Grafico 1 mostra che la strategia di accettazione, usata molto frequentemente dai parlanti madrelingua italiani viene utilizzato meno spesso dai compatrioti che vivono in Cina, i quali si avvicinano alle percentuali d'uso dei cinesi madrelingua. Le percentuali

⁸ Un sentito ringraziamento va a Paolo Della Putta per il sostegno e per l'assistenza nell'analisi statistica dei dati; eventuali errori sono responsabilità all'autrice.

relative ai parlanti italiani contraddicono i risultati dello studio di Frescura (1996) citato precedentemente secondo cui la strategia di accettazione sarebbe usata con frequenze piuttosto basse (10,82%); ma riguardo ai dati dei parlanti cinesi sono in linea con lo studio di Chen e Yang (2010) secondo cui le nuove generazioni di cinesi tenderebbero ad accettare più i complimenti rispetto al passato.

Lo spostamento verso il basso è una strategia che permette di esprimere modestia ed è usata in entrambe le lingue, ma nei nostri dati caratterizza maggiormente i parlanti cinesi, coerentemente con i principi della cortesia cinese esposti precedentemente. Il gruppo degli ItC si avvicina alle percentuali cinesi anche in questo caso, mentre nel gruppo degli It troviamo percentuali relativamente più basse. Infine, la strategia dell'offerta è caratteristica del comportamento linguistico dei cinesi ed è riconducibile ai principi della cortesia cinese, in particolare al concetto del calore attitudinale. Gli ItC sembrano adeguarsi a questi principi utilizzando la strategia dell'offerta in un maggior numero di casi rispetto agli It. Questa prima osservazione dei dati ci permette di formulare l'ipotesi che rispetto a queste tre strategie ci potrebbero essere differenze statisticamente rilevanti nei tre gruppi.

Grafico 1. *Le strategie di accettazione, spostamento verso il basso e offerta nei tre gruppi*



L'ipotesi è stata verificata tramite le analisi eseguite con ANOVA che hanno dimostrato che la strategia di spostamento verso il basso è al limite della significatività (solo se il p-value di tale test è minore di 0,05 le varianze dei gruppi sono considerate statisticamente diverse tra loro), mentre l'accettazione e l'offerta, insieme al ricambio del complimento, al commento e all'evitamento presentano differenze significative nei tre gruppi.

Le Tabelle 4 e 5 riassumono, rispettivamente, le differenze non significative e quelle significative tra i gruppi.

Tabella 4. *Mancanza di differenze significative tra i gruppi (ANOVA a una via)*

Strategia	Fonte di variazione	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	P
Accordo	Tra gruppi	0.39	2	0.19	0.29	.749
Spostamento laterale	Tra gruppi	1.17	2	0.58	0.62	.542
Spostamento verso il basso	Tra gruppi	16.07	2	8.04	3.07	.05
Richiesta di rassicurazione	Tra gruppi	1.91	2	0.95	2.97	.056
Disaccordo	Tra gruppi	0.91	2	0.45	0.75	.476
Ironia	Tra gruppi	1.56	2	0.78	1.21	.302

Tabella 5. *Differenze significative tra i gruppi (ANOVA a una via)*

Strategia	Fonte di variazione	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	P
Accettazione	Tra gruppi	59.56	2	29.78	5.15	.007
Ricambio del complimento	Tra gruppi	9.85	2	4.93	9.65	<.001
Commento	Tra gruppi	48.02	2	24.01	19.79	<.001
Evitamento	Tra gruppi	19.85	2	9.93	6.01	.003
Offerta	Tra gruppi	5.06	2	2.53	4.16	.018

Il *post hoc* test di Bonferroni eseguito successivamente indica che le scelte degli It e degli ItC presentano differenze statisticamente significative rispetto alle scelte del gruppo C per quanto riguarda le strategie di ricambio del complimento, commento ed evitamento. Cioè, gli ItC seguono le stesse tendenze del gruppo It nel ricambiare abbastanza raramente il complimento ricevuto (1/2% rispetto all'8% dei cinesi), a commentare spesso l'oggetto del complimento (13/18% rispetto al 2% dei cinesi) e a ricorrere abbastanza raramente alla strategia dell'evitamento (4/2% rispetto al 13% dei cinesi), quindi nell'uso di queste strategie i parlanti sembrano mantenere le tendenze caratteristiche della L1. Rispetto al valore $p < 0,05$ non ci sono differenze significative nelle scelte globali degli It e ItC. Tuttavia, riducendo l'analisi a due gruppi, i T-Test tra It e ItC rivelano differenze statisticamente rilevanti nell'uso delle strategie di accettazione e di offerta; quindi, nel caso di queste due strategie potremmo supporre l'effetto del transfer pragmatico inverso.

Se osserviamo le singole situazioni più nel dettaglio troviamo un quadro piuttosto complesso. Oltre alle tendenze numeriche generali si nota una grande variabilità nei comportamenti degli informanti in relazione alle situazioni. Ciascuna situazione è caratterizzata da "fasce di strategie" particolari che sono la somma dei comportamenti individuali, che a loro volta rispecchiano preferenze personali condizionate in una certa misura dai valori e dalle norme di comportamento della cultura di appartenenza. Al

microlivello delle singole situazioni si osserva che il comportamento del gruppo ItC in certe situazioni si avvicina al comportamento del gruppo It, mentre in altre situazioni al gruppo C. Uno dei fattori determinanti è il grado di formalità della situazione, come nei seguenti due scenari (complimento sulle abilità culinarie in ambito informale e complimento del datore di lavoro sul lavoro svolto dal dipendente) che presentiamo riportando alcuni esempi concreti.

Il primo scenario riproduce una cena informale a casa. La domanda che si pone all'informatore è la seguente:

Un/a amico/a di famiglia si complimenta per la tua cucina dopo cena: *“Il cibo era delizioso. Sei un/a cuoco/a fantastico/a!”*

Tu:

Come reazione al complimento sulle abilità culinarie gli italiani tendono ad accettare il complimento (33,33%) e in percentuali leggermente inferiori lo fanno anche gli altri due gruppi (27,78%). Un'altra strategia condivisa dai tre gruppi è quella dello spostamento verso il basso (intorno al 20%). Gli es. (1) e (2) riproducono, rispettivamente, la risposta di un informante cinese e la risposta di un informante italiano residente in Cina.

- (1) 随便做做, 将就吃 (suībiàn zuòzuo, jiāng jiù chī)
‘Non è un granché, giusto per arrangiarci’
- (2) Ancora devo migliorare, ad ogni modo ti ringrazio per la tua gentilezza.

Cambiano invece le percentuali d'uso riferite ad altre strategie. It e ItC ricorrono relativamente spesso alla strategia del commento (3-4) e a quella dello spostamento laterale (5-6)⁹. Tra amici esprimono facilmente anche il disaccordo (16,67% It e 25% ItC), usando espressioni come ‘non esagerare’, mentre nel corpus cinese il disaccordo netto in questa situazione informale è poco frequente (2,78%).

- (3) Grazie, mi piace cucinare quando ho ospiti a cena.
- (4) Ti ringrazio! Cucinare è una delle mie passioni più grandi.
- (5) Dovresti ringraziare mia mamma che mi ha insegnato a cucinare.
- (6) Esagerato! Ho solo seguito la ricetta che mi ha suggerito mia nonna.

Nei nostri dati il gruppo C si contraddistingue per un uso relativamente più frequente rispetto ai gruppi italiani dell'ironia (es. 7) e della strategia dell'evitamento (8).

- (7) 骄傲 : 我是中国第一厨师。 (jiāoào: wǒ shì zhōngguó dì yī chūshī)
‘Orgoglioso/con orgoglio/in tono orgoglioso: sono il primo cuoco della Cina’
- (8) 好吃就好 (笑脸) (hǎochī jiù hǎo (xiàoliǎn))
‘L'importante è che il cibo ti piaccia (faccina sorridente)’

Infine, l'ultima strategia utilizzata nel rispondere al complimento è l'espressione di un'offerta. Questa tipologia di risposta ai complimenti è una strategia tipicamente cinese (9) e nel nostro campione è utilizzato anche dagli ItC (10).

- (9) 喜欢吃可以常来 (xǐhuānchī kěyǐ chánglái)
‘Se ti piace puoi venire più spesso’

⁹ Gli esempi (3) e (5) sono stati prodotti da It e gli esempi (4) e (6) da ItC.

(10) Se vuoi puoi portarlo a casa e lo mangi anche un po' domani!

Questa situazione, caratterizzata da una distanza sociale bassa tra gli interlocutori e dall'informalità ci fa vedere che ci possono essere notevoli convergenze tra gli usi linguistici di tutti e tre i gruppi, quindi in questi casi un eventuale fenomeno di transfer pragmatico sarebbe a ogni modo poco visibile.

Vediamo ora un altro caso in cui le differenze sono invece piuttosto evidenti. Il secondo scenario si svolge in un contesto formale, al posto di lavoro. Gli informatori devono reagire al seguente *input*:

Il/La tuo/a superiore ti trova molto impegnato/a con il tuo lavoro e ti dice: “*Stai lavorando sodo! Bravo/a, continua così!*”

Tu:

In questa situazione l'accettazione è la risposta caratteristica degli It (52,78%), mentre gli ItC e i C optano per questa strategia in misura inferiore (33,33%). L'abbassamento del proprio merito è invece caratteristico delle risposte dei C (36,11%) e anche delle risposte degli ItC ricorre con una frequenza notevole (33,33%), mentre è relativamente rara nelle risposte degli It (13,89%). Nelle risposte dei cinesi si trovano molte espressioni formulaiche di tipo 'continuerò a lavorare sodo' o 'continuerò ad impegnarmi di più', espressioni che si ritrovano anche nelle produzioni degli ItC (11-12).

(11) La ringrazio molto, continuerò a dare il massimo.

(12) (sorrido) Grazie mille! Spero di fare sempre meglio!

Tuttavia, solo nelle risposte dei cinesi si trovano elogi e ringraziamenti rivolti all'interlocutore a cui si attribuisce parte del merito (es. 13).

(13) 谢谢领导栽培 (xièxie lǐngdǎo zāipéi)

‘Grazie dirigente per avermi formato’

La strategia di evitamento nel rispondere al complimento è ampiamente utilizzata dai C (19,44%), gli ItC raggiungono una percentuale inferiore (11,11%). È interessante la riflessione fornita da un parlante italiano che lavora in Cina, riprodotta nell'es. (14) in cui si esplicita il motivo dell'evitamento della risposta.

(14) momento di silenzio che mi serve a riflettere se mi fa piacere il complimento oppure lo percepisco come un invito a lavorare maggiormente... (diffidenza)

La strategia del commento sembra essere una prerogativa degli italiani anche in questa situazione, come negli esempi (15-16)¹⁰ riportati sotto.

(15) Grazie, è davvero tanto impegnativo, ma è quello che amo fare.

(16) Sì è vero, mi piace questo progetto.

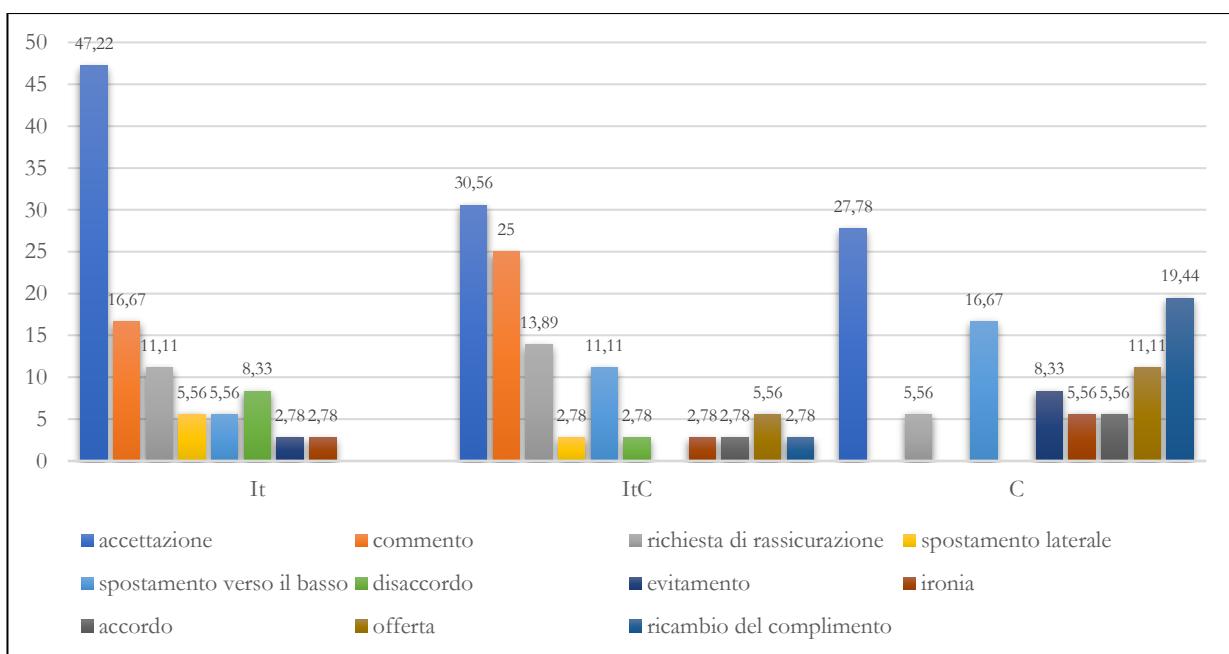
In questa seconda situazione gli ItC hanno un comportamento linguistico che si avvicina, sotto vari aspetti, ai comportamenti caratteristici dei C. Si osserva una tendenza simile anche in un'altra situazione caratterizzata dalla formalità e dalla distanza dei parlanti in cui si chiede agli informanti di rispondere ad un professore che si complimenta per i

¹⁰ L'es. (15) è stato prodotto da It e l'es. (16) da ItC.

risultati dell'esame di ammissione all'università. Rispetto al complimento ricevuto dal professore è la preferenza per la strategia dello spostamento verso il basso che accomuna i gruppi ItC e C.

Oltre alla formalità della situazione altri fattori determinanti sono l'oggetto del complimento e la distanza tra i parlanti. Per quanto riguarda l'oggetto del complimento i tre gruppi presentano scelte molto simili quando vengono lodati il talento personale (bella voce o bella calligrafia) o l'abilità di scrittura di un saggio. Rispetto agli oggetti posseduti (casa, macchina) e all'abbigliamento italiani e cinesi optano per scelte notevolmente diverse e gli ItC assumono atteggiamenti caratteristici sia degli It, sia dei C, come si può osservare nel Grafico 2 che si riferisce alle reazioni ad un complimento ricevuto sull'abbigliamento.

Grafico 2. *Risposte al complimento sull'abbigliamento nei tre gruppi (in percentuali)*

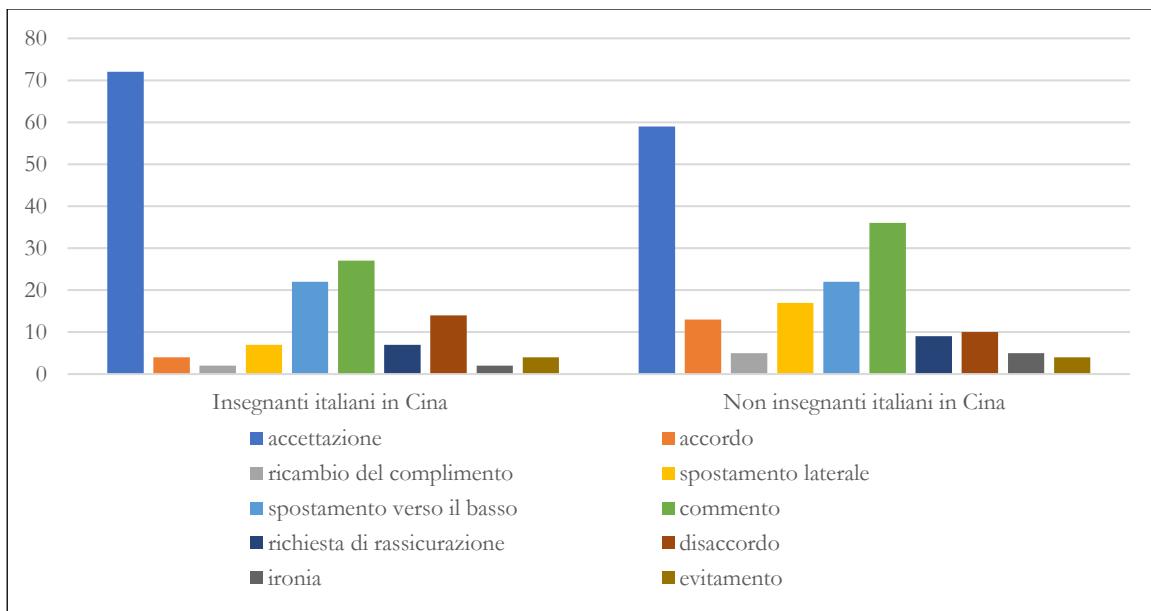


Un altro fattore determinante è la vicinanza tra i parlanti. Rivolgendosi ad un estraneo al parco che ha fatto un complimento sul figlio It e C presentano pattern diversi e gli ItC assumono atteggiamenti intermedi rispetto ai due gruppi. In contesto familiare, invece, quando è la madre a fare un complimento su un premio ricevuto It e ItC si distinguono nettamente dai C per la preferenza di accettare il complimento ricevuto, esprimendo apertamente emozioni positive.

All'interno del gruppo ItC i fattori principali che influenzano la scelta delle strategie sembrano essere la durata della permanenza e la conoscenza della L2. L'es. (11), reazione quasi stereotipata, tipica dei parlanti cinesi, è stata prodotta da un informante che vive in Cina da 9 anni e che ha una competenza avanzata della lingua cinese e l'es. (12) da una donna che lavora e vive da 8 anni in Cina, con una conoscenza intermedia del cinese. L'es. (16), invece, che non rientra tra le strategie riscontrate nei cinesi, si ricollega ad una casalinga che, pur vivendo da 5 anni in Cina, conosce molto poco la lingua cinese. In questo studio abbiamo escluso la questione della conoscenza di altre lingue; notiamo tuttavia che oltre alla conoscenza del cinese potrebbe giocare un ruolo notevole anche la conoscenza dell'inglese che funge spesso da lingua franca nel caso degli italiani che vivono e lavorano in Cina.

L'ultimo fattore che esaminiamo è quello della professione. Mettendo a confronto il gruppo di insegnanti ItC e il resto degli informanti i T-Test non dimostrano alcuna differenza significativa. La similarità si osserva anche nel Grafico 3 che riporta graficamente le scelte di strategie operate nei due sottogruppi.

Grafico 3: *Professione e scelta delle strategie*



5. L'EFFETTO DELLA CORTESIA CINESE SUGLI USI LINGUISTICI DEGLI ITALIANI RESIDENTI IN CINA

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto che non solo la L1 influenza la L2, ma viceversa, anche la L2 può influenzare la L1. Forse gli effetti di quest'ultimo si notano con meno evidenza nella nostra esperienza quotidiana perché diventano palesi soltanto quando la L1 comincia a scomparire. Ma la L2 ha degli effetti sulla L1 che non devono essere necessariamente riferiti al concetto di attrito. Il transfer inverso è una delle caratteristiche della multicompetenza (Cook, 1991, 2003) di un individuo che conosce e usa due o più lingue. I nostri dati dimostrano che il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte, ma – utilizzando l'espressione di Graziella Favaro (2012: 253) – è una costellazione fluida. In particolare, nel contesto migratorio questa costellazione è determinata sia dal processo di integrazione sia dal processo di mantenimento dell'identità etnico-culturale. L'identità è strettamente collegata all'adesione ai valori culturali, che, a loro volta, si riflettono nella realizzazione degli atti linguistici da parte dei parlanti. Gli schemi culturali condivisi all'interno di una certa comunità di parlanti offrono, in effetti, delle linee guida per ciò che è ritenuto un comportamento linguistico cortese, anche se sia la scelta delle singole strategie, sia il modo in cui si realizzano, sono a discrezione del singolo parlante (Sharifian, 2017: 60). L'integrazione nella società di accoglienza è associata all'adattamento psicosociale, all'acculturazione che può avere degli effetti inconsapevoli sugli usi linguistici anche nella L1.

Analizzando le risposte dei nostri informanti abbiamo notato quanto il comportamento dei parlanti fosse dipendente da una serie di variabili, quali la formalità

della situazione, la distanza dei parlanti e l'argomento (nel nostro caso determinato dall'oggetto del complimento) e abbiamo visto che la L2 non influenza la L1 nella stessa misura nei vari contesti. Altre variabili rilevanti sono la durata della permanenza e la conoscenza della L2, entrambe strettamente collegate all'integrazione nella società d'accoglienza. Queste variabili sono quindi determinanti nella scelta del parlante (per lo più inconsapevole) di aderire agli schemi culturali della L1 o della L2.

Abbiamo visto che anche la popolazione degli insegnanti di italiano LS in Cina è esposta agli effetti della L2. Sugli effetti della migrazione sugli insegnanti abbiamo a disposizione alcuni studi precedenti, ad es. il lavoro di Porte (1999, 2003) sugli insegnanti di inglese, quello di Isurin (2007) sugli insegnanti di russo e quello di Proietti Ergün (2011) sugli insegnanti di italiano in Turchia. I cambiamenti nella L1 in questa categoria particolare sono meno prevedibili rispetto ad altri gruppi di parlanti, considerando la loro esposizione quotidiana alla L1, una presumibile consapevolezza metalinguistica e un alto grado di controllo collegati alla professione esercitata. Nel nostro studio la categoria degli insegnanti non ha mostrato risultati significativamente diversi rispetto a quelli degli altri soggetti. Gli effetti della L2 sono riconducibili anche nel loro caso alla durata della permanenza nel Paese di accoglienza e alla conoscenza della L2. Ciò pone alcuni interrogativi importanti riguardo alla lingua italiana insegnata all'estero, con particolare riguardo ai tratti più vulnerabili al contatto, come gli usi linguistici collegati a certi valori culturali e alla cortesia, oppure alle routine pragmatiche, cioè all'uso di enunciati altamente convenzionalizzati, prefabbricati (Kecskés, Papp, 2000: 93). L'uso legato al contesto è un aspetto della lingua che il parlante, anche se esperto nell'insegnamento delle lingue, difficilmente riesce ad analizzare spontaneamente, senza un'istruzione mirata. Sarebbe quindi auspicabile prevedere corsi di aggiornamento volti a sensibilizzare gli insegnanti su questo aspetto della lingua per permettere loro di osservare i propri usi linguistici con una maggiore consapevolezza metapragmatica e di analizzare gli eventuali punti di contatto con la L2 che potrebbero avere un effetto sui loro usi nella L1.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2009), *I Complimenti nella Conversazione*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Alfonzetti G. (2011), "I complimenti nella competenza metacomunicativa dei parlanti", in Held G., Helfrich U. (eds.), *Cortesia - Politesse - Cortesía. La politesse verbale dans une perspective romaniste*, Peter Lang, Frankfurt-New York, pp. 211-227.
- Bettoni C. (2008), "Migrazioni e competenze linguistiche", in Berruto G., Brincat J., Caruana S., Andorno C. (a cura di), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Atti dell'8° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguiistica Applicata, Guerra, Perugia, pp. 17-32.
- Blum-Kulka S. (1991), "Interlanguage pragmatics: The case of requests", in Phillipson R. et al. (eds.), *Foreign/Second language pedagogy research*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 255-272.
- Blum-Kulka S., Sheffer H. (1993), "The metapragmatic discourse of American-Israeli families at dinner", in Kasper G., Blum-Kulka S. (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 196-223.

- Cao M. (2016), “Backward pragmatic transfer: an empirical study on compliment responses among Chinese EFL learners”, in *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 9, pp. 1846-1854.
- Cenoz J. (2003), “The Intercultural Style Hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behavior”, in Cook V. (ed.), *Effects of the Second Language on the First*, Mutilingual Matters, Clevedon, pp. 62-80.
- Chamorro G., Sorace A., Sturt P. (2016), “What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, 3, pp. 520-532.
- Chen R. (1993), “Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers”, in *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 49-75.
- Chen R. (2010), “A cross-cultural survey of research on complimenting and compliment responding”, in Trosborg A. (ed.), *Handbook of Pragmatics*, vol. VII, *Pragmatics across Languages and Cultures*, Mouton de Guyter, Berlin-New York, pp. 79-101.
- Chen R., Yang D. (2010), “Responding to compliments in Chinese: Has it changed?”, in *Journal of Pragmatics*, 42, 7, pp. 1951-1963.
- Cook V. J. (1991), “The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence”, in *Second Language Research*, 7, 2, pp. 103-117.
- Cook V. J. (2002), “Background to the L2 user”, in Cook V. J. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Mutilingual Matters, Clevedon, pp. 1-28.
- Cook V. J. (2003), *Effects of the second language on the first*, Mutilingual Matters, Clevedon.
- Dewaele J.-M. (2004), “The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 2/3, pp. 204-222.
- Favaro G. (2012), “Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 251-262:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>.
- Frescura M. (1996), “The conflictual behaviour of Italian speakers in responding to compliments”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 28, pp. 89-110.
- Gu Y. (1990), “Politeness phenomena in modern Chinese”, in *Journal of Pragmatics*, 14, 2, pp. 237-257.
- Isurin L. (2007), “Teacher’s language: L1 attrition Russian-English Bilinguals”, in *The Modern Language Journal*, 91, pp. 348-357.
- Kasper G. (1992), “Pragmatic transfer”, in *Second Language Research*, 8, 3, pp. 203-231.
- Kasper G., Blum-Kulka S. (eds.) (1993), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.
- Kecskés I., Papp T. (2000), *Foreign language and mother tongue*, Erlbaum, Mahwah.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Liu D. (1995), “Sociocultural transfer and its effect on second language speakers’ communication”, in *International Journal of Intercultural Relation*, 19, 2, pp. 253-265.
- Lunati M., Santoro E. (2020), “Transfer pragmatico e allocutivi in italiano: apprendenti brasiliiani e parlanti nativi a confronto”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 237-258:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13756>.
- Major R. C. (1993), “Sociolinguistic factors in loss and acquisition of phonology”, in Hyltenstam K., Viberg A. (eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 463-478.
- Pasquandrea S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Pavlenko A. (2002), “Bilingualism and emotions”, in *Multilingua*, 21,1, pp. 45-78.
- Pomerantz A. (1984), “Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes”, in Maxwell Atkinson J., Heritage J. (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-101.
- Porte G. (1999), “English as a forgotten Language”, in *ELT journal*, 53,1, pp. 28-34.
- Porte G. (2003), “English from a distance: Code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers”, in Cook V. (ed.), *Effects of the second language on the first*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 32-61.
- Proietti Ergün A. L. (2011), “Il fenomeno dell’attrito linguistico negli insegnanti di italiano LS”, in *Didattica e linguistica dell’italiano come lingua straniera*, 9, 27, pp. 1-22.
- Pugliese E. (2015), “Le nuove migrazioni italiane: il contesto e i protagonisti”, in Gjergji I. (a cura di), *La nuova migrazione italiana: Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 25-38.
- Samu B. (2020), “Le competenze pragmatiche in prospettiva comparativa dalla ricerca alla didattica: italiano e inglese a confronto”, in Ferroni R., Birello M. (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*, Aracne, Roma, pp. 149-197.
- Samu B., Wang M. (2020), “Concettualizzazioni culturali nelle risposte al complimento di apprendenti cinesi di italiano L2: riflessioni sullo schema culturale della modestia”, in *Gentes*, 7, pp. 101-122.
- Schmid M. S. (2009), “On L1 attrition and the linguistic system”, in Roberts L. et al. (eds.), *Eurosla Yearbook 9*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 212-244.
- Schmid M. S. et al. (eds.) (2004), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, John Benjamins, Amsterdam.
- Schmid M. S., Jarvis S. (2014), “Lexical first language attrition”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 4, pp. 729-748.
- Sharifian F. (2017), “Cultural Linguistics”, in *Ethnolinguistics*, 28, pp. 33-61.
- Su I-Ru (2004), “Bi-directional transfer in EFL users’ requesting behavior”, in *English teaching and Learning*, 29, 2, pp. 79-98.
- Su I-Ru. (2010), “Transfer of pragmatic competences: A bi-directional perspective”, in *The Modern Language Journal*, 94, 1, pp. 87-102.
- Su I.Ru (2012), “Bi-directional transfer in Chinese EFL learners’ apologizing behavior”, in *Concentric: Studies in Linguistics*, 38, 2, pp. 237-267.
- Thomas J. (1983), “Cross-Cultural Pragmatic Failure”, in *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 91-112.
- Yuan L. (2002), “Compliments and compliments responses in Kunming Chinese”, in *Pragmatics*, 12, 2, pp. 183-226.
- Valdés G., Pino C. (1981), “Muy a tus ordenes: Compliment responses among Mexican-American bilinguals”, in *Language in Society*, 10, pp. 53-72.

COMUNICAZIONE MULTILINGUE FRA APPRENDIMENTO E USO. IN ITALIA MA SENZA ITALIANI

*Mari D'Agostino*¹

1. PREMESSA

Se la mobilità e le migrazioni sono un fenomeno che da sempre ha connotato la storia umana, le esperienze odierne presentano importanti aspetti di novità, anche per chi ha come punto di riferimento i fenomeni linguistici, e ancora di più per chi guarda a essi cercando di mettere a fuoco l'emergere di forme di acquisizione e di contatto, modelli di repertorio e uso delle lingue, in parte nuove e in parte distanti dai modelli della linguistica del 'Global North'. In tale direzione analizzeremo pratiche di interazione attraverso piattaforma digitale fra giovani subsahariani che vivono in Italia, messi a fuoco precedentemente attraverso il racconto del loro lungo viaggio migratorio (D'Agostino, 2021a).

Le realtà linguistiche a cui guarderemo sono in qualche modo, dunque, tangenziali al tema del Convegno «Italiano fuori d'Italia oggi». Non si tratta infatti di italiani temporaneamente o stabilmente fuori dai confini nazionali, ma di persone che hanno attraversato molteplici confini, nazionali, territoriali, linguistici, culturali e si trovano in questo momento a vivere in Italia, più precisamente a Palermo. Tutti quanti si trovano ancora in contatto con varietà diverse di italiano presenti sotto varie forme: come lingua in cui gli italiani parlano con altri italiani, e/o come lingua di comunicazione in contesti in cui vi sono anche italiani, e/o come lingua con la quale gli italiani parlano a 'stranieri', e/o come lingua di scolarizzazione, e/o come lingua del gioco e dello scherzo, e/o come lingua della burocrazia, e/o come una delle lingue dei media ai quali sono esposti, e, ovviamente, in tante altre situazioni e contesti. Accanto a queste modalità di contatto con le varietà dell'italiano, debole, specie in una prima fase, è la presenza del dialetto locale (cfr. D'Agostino, Mocciano, 2022), mentre notevole è l'immersione in idiomi 'altri', prevalenti nel contesto delle comunità di accoglienza dove co-abitano giovani asiatici e africani (sia maghrebini che subsahariani).

L'elemento caratterizzante delle interazioni che esamineremo è quello di essere prodotte in assenza di parlanti italofoni, qualsiasi cosa questo termine voglia dire. Per evitare nozioni assai problematiche come quella di 'parlanti nativi', parleremo in generale dell'assenza di parlanti riconosciuti come di nazionalità italiana, cioè in qualche modo depositari della 'norma' della lingua italiana. Si tratta quindi di una doppia assenza, della fisicità dei rapporti e dell'italiano parlato da italiani. Questa doppia assenza, probabilmente, favorisce l'emergere anche dell'italiano nell'ampia gamma delle lingue in copresenza nelle interazioni digitali che vedremo. Le produzioni linguistiche attraverso connessioni digitali hanno, infatti, due importanti caratteristiche: a) da una parte offrono la possibilità di sperimentare un rapporto con le lingue 'altro' rispetto a quello dei modelli di repertorio della comunità in cui si è spazialmente inseriti; b) non solo avvengono a

¹ Dipartimento di Scienze Umanistiche, Centro Interdipartimentale Migrare, Università di Palermo.

distanza ma possono essere osservate ‘a distanza’ cioè senza disturbare l’interazione rilevando così processi che probabilmente si realizzano anche in altri contesti in assenza di parlanti autoctoni, ma che proprio per questo sono difficilmente catturabili dai nostri strumenti di osservazione. Eviteremo nel contesto di questo articolo di parlare di italiano L2, non solo per la difficoltà di classificare il numero di idiomi appresi in fasi diverse della vita da parte dei locutori sotto esame, ma anche per indicare che, scopo di questo articolo, non è indagare/ ricostruire fasi di apprendimento. Etichette come quelle di ‘L2’/lingua non nativa² risultano non pertinenti specie nel momento in cui, come faremo, vengono utilizzati gli strumenti dell’analisi conversazionale (per una interessante discussione a proposito cfr. Peticäinen, 2020 e in generale Canagarajah, 2007 per il dibattito relativo all’Inglese Lingua Franca).

Queste pagine sono così organizzate. Dopo avere affrontato alcune questioni terminologiche, esamineremo le caratteristiche dei processi migratori che riguardano i giovani del nostro campione (§§ 2, 3), quindi esamineremo i loro repertori linguistici insieme ai modelli di acquisizione e uso delle lingue (§ 4). Nel § 5, dopo avere accennato a produzioni linguistiche su social media di giovani analfabeti, prenderemo in esame le interazioni su piattaforma digitale. Alcune provvisorie conclusioni verranno tratte nel § 7.

2. GIOVANI ‘NUOVI MIGRANTI’, FRA MOBILITÀ E IMMOBILITÀ, FRA SEGREGAZIONE E CONNESSIONI DIGITALI.

Per prima cosa è utile descrivere i profili dei giovani uomini che partecipano ai video-incontri di cui parleremo. Eviteremo scelte lessicali che hanno inquinato e stanno inquinando il dibattito sulle migrazioni sia nel discorso pubblico sia in parte della ricerca scientifica. Negli ultimi decenni sono entrati in uso numerosi termini che designano specificamente una parte della popolazione migrante e che fanno riferimento allo *status* giuridico, ad esempio, ‘clandestino’, ‘irregolare’, ‘rifugiato’, ‘richiedente asilo’, ecc. Accanto al processo che porta alla ribalta le modalità di attraversamento delle frontiere, si assiste a un progressivo mutamento semantico del termine stesso ‘migrante’. Da termine generico e inclusivo che designava un insieme di situazioni molto diverse, è diventato infatti, nel linguaggio della politica, nella terminologia specialistica e nel linguaggio dei media, semplicemente sinonimo di ‘migrante economico’ contrapposto a ‘rifugiato’ (e ad altre categorie che identificano lo *status* riconosciuto dal diritto internazionale). Negli ultimi anni abbiamo un progressivo allontanamento dalla visione generalista e inclusiva del termine, come quella proposta dalle Nazioni Unite, che considerava migrante internazionale «qualsiasi persona che vive temporaneamente o stabilmente in un Paese dove non è nato e ha acquisito alcuni legami sociali significativi con questo paese» (UN/DESA, 1998: 9). Tale definizione prescindeva dalle cause, volontarie o meno, e dai mezzi regolari o irregolari utilizzati per raggiungere il nuovo Paese e dallo status conferito alla persona nel corso dell’intero processo.

Questo percorso di cambiamento semantico ha avuto tra i suoi protagonisti, insieme ad altre organizzazioni internazionali, l’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (si veda in particolare UNHCR 2016² per una riflessione). In questo contesto, è dominante l’opposizione ‘migrante’ vs ‘rifugiato’, basata sul criterio ‘scelta’ vs ‘bisogno’ (di muoversi): «I migranti sono fondamentalmente diversi dai rifugiati e, quindi, sono trattati in modo molto diverso nell’ambito internazionale. I migranti, soprattutto quelli economici, scelgono di spostarsi per migliorare la propria vita. I rifugiati sono costretti a

² <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>.

fuggire per salvarsi la vita o preservare la propria libertà» (UNHCR, 2013). In questo senso stretto, ‘migrante’ indica una delle sottocategorie di cui è composto l’insieme delle persone in movimento. In particolare, designa la categoria residuale (ma quantitativamente maggioritaria) che emerge dopo l’enumerazione dei soggetti per i quali sono previste forme di tutela amministrativa e/o giudiziaria (‘minorì stranieri non accompagnati’, ‘vittime di tratta’, ‘richiedenti asilo’, ‘rifugiati’, ecc.). Questo insieme di etichette, che identificano situazioni amministrative e casi giuridici, è oggi spesso utilizzato negli studi volti a indagare le diversità fra motivazioni e desideri di uomini, donne e bambini che arrivano via mare o via terra, varcando i confini di diversi Stati senza avere il visto d’ingresso. Quasi sempre c’è poca o nessuna consapevolezza da parte di noi che studiamo queste nuove forme migratorie circa la pericolosità, oltre che l’inefficacia, di distinguere persone che non solo provengono dalla stessa area geografica ma hanno avuto anche analoghe esperienze, sia lungo il viaggio che all’arrivo, sulla base del loro status giuridico-amministrativo che, per altro, viene raggiunto molto tempo dopo l’arrivo in Europa o in Italia. La concessione o meno di forme di protezione determina cambiamenti importanti nella vita del migrante consentendo l’accesso a una serie di diritti e servizi (relativi al lavoro, all’istruzione, alla libertà di movimento). Nella prima fase, che in Italia dura anni, tutte le persone appena arrivate senza visto condividono spazi di vita collettiva, percorsi di integrazione e speranze. È quasi sempre in quella prima fase (in cui si svolge la maggior parte delle ricerche su queste nuove forme migratorie) che l’uso descrittivo e analitico delle categorie sopra elencate appare assolutamente fuorviante e invece di chiarire oscura una parte della realtà. Eviteremo anche l’etichetta di ‘migrazione forzata’ che si muove sulla stessa scia della definizione dell’UNHCR prima riportata presupponendo che sia possibile distinguere in maniera precisa fra ‘non volontarietà’ e ‘libera scelta’, due componenti spesso compresenti nelle motivazioni che inducono a partire.

È del tutto evidente che la costruzione di modelli di ricerca capaci di cogliere e analizzare questi nuovi flussi migratori passa attraverso la messa in primo piano delle esperienze vissute da chi vi partecipa, spesso molto distanti dalle categorie della politica e della legislazione e dalle narrazioni dei media (Crawley, Skleparis, 2018). Questo significa che le diverse storie, i repertori e cambiamenti avvenuti durante la traiettoria migratoria devono tornare in primo piano e guidare il nostro ragionamento. In queste pagine useremo quindi le etichette volutamente generiche e inclusive di ‘nuovi migranti’ e ‘nuovi processi migratori’ per tenerci lontani dalle categorie sopra elencate e focalizzare l’attenzione sul cambiamento rispetto ad altri percorsi migratori come quelli che avvengono, per esempio, per ricongiungimento ad un familiare. L’aggettivo ‘nuovo’ ci chiede di addentrarci in mondi non ancora del tutto esplorati, all’interno di esperienze segnate da forme di isolamento e reclusione molto più radicali di quelle di altre realtà migratorie e, allo stesso tempo, in cui l’uso delle connessioni digitali prima, durante e dopo il viaggio modifica profondamente le relazioni con le diverse alterità, comprese quelle linguistiche. Ma prima di tutto è utile riconoscere la presenza all’interno di questi flussi migratori di forti diversità, non legate, come detto, a status giuridico amministrativi, ma a caratteristiche sociali e geografiche, aspettative e desideri, precedenti esperienze di movimento. Un elemento che generalmente caratterizza le nuove forme migratorie è che sono miste: persone socialmente diverse, spesso provenienti da luoghi molto distanti, con repertori linguistici molto diversificati, e non sempre con una lingua ponte comune, percorrono la stessa rotta, salgono sulla stessa barca, nel caso della rotta Balcanica, anche essa attraversata da ‘nuovi processi migratori’, si nascondono negli stessi boschi, abitano nello stesso campo o nello stesso *squat*, come vengono chiamati i capannoni abbandonati in Bosnia o in Croazia. Lungo la rotta del Mediterraneo centrale, giovani migranti subsahariani con patrimoni linguistici straordinariamente ricchi ma anche molto

eterogenei convivono fianco a fianco per un periodo di tempo che spesso si prolunga negli anni. Così, sulla rotta balcanica, si muovono insieme afgani, pakistani, iracheni, iraniani, siriani, poliglotti altamente istruiti che parlano un inglese perfetto, e analfabeti il cui repertorio, almeno all'inizio del viaggio, è limitato a una sola lingua.

La prima caratteristica dei nuovi flussi migratori è che si scontrano in modo drammatico e generalizzato con politiche migratorie che limitano drasticamente la mobilità. Dopo tanta enfasi sul contatto, sulla mobilità globale, sull'essere “*on the move*”, il tema dell’immobilità e del confinamento ci offre ora una nuova e importantissima prospettiva analitica. L’immobilità non include solo le restrizioni dovute ai costi di movimento, ma soprattutto l’impatto con i diversi regimi di (im)mobilità che attraversano il globo (Bougleux, 2016; Kesselring, 2015; Schiller, Salazar, 2012). Questa terminologia sottolinea il ruolo delle politiche, delle azioni e delle percezioni nel costruire la divisione tra libertà di movimento, da un lato, e illegalità di movimento, dall’altro. Una parte importante delle migrazioni internazionali di oggi differisce molto dal passato, non tanto per il punto di partenza e le condizioni sociali pregresse, ma soprattutto per le forme di immobilità che attraversano i migranti. Il rapporto tra mobilità e immobilità, spesso indicato come (im)mobilità, immersione e segregazione, isolamento e connessioni (digitali) sono questioni cruciali per una linguistica che ha come proprio oggetto di ricerca i nuovi fenomeni migratori. All’interno del regime di (im)mobilità, l’uso dei media digitali sembra avere, a diverse latitudini, molti elementi in comune: le connessioni digitali consentono l’archiviazione e la fruizione di reti di supporto, ma allo stesso tempo espone i nuovi migranti al rischio di essere intercettati dal regime di controllo e sorveglianza. Forme comuni di salvaguardia per proteggere le identità digitali e le informazioni sui percorsi previsti sono, ad esempio, l’uso di gruppi *WhatsApp* e *Facebook* chiusi e l’uso di profili *Facebook* con pseudonimi (cfr. Gillespie *et al.*, 2018).

La comunicazione digitale attraversa la diffusa condizione di segregazione, durante e dopo il viaggio, che caratterizza fortemente le nuove migrazioni e che è cruciale per comprenderne la specificità, anche linguistica. La segregazione può avvenire negli *hub* (ovvero luoghi temporanei di raccolta e rifugio per i migranti durante il viaggio), nelle carceri in Niger e in Libia, nelle foreste croate, nei campi di fortuna bosniaci o negli *squat*. Ma vanno ricordate anche le successive forme di isolamento negli ostelli e nei centri per richiedenti asilo in Europa, in spazi fisici limitati e lontani dai centri abitati. Come vedremo nelle prossime sezioni, tra gli effetti linguistici di queste esperienze vi è il continuo apprendimento delle lingue incontrate durante il viaggio migratorio o parlate dai compagni di segregazione e successivamente, in Italia, e il debole rapporto con le lingue locali come i dialetti. Quello che vediamo qui è un regime di immobilità e di separazione fisica che ha pochi precedenti nella storia moderna e che continua per molti mesi dopo gli sbarchi (per una riflessione su vari riflessi linguistici del regime di (im)mobilità si veda De Fina, Mazzaferro, 2021).

3. TRAIETTORIE MIGRATORIE E APPRENDIMENTO DI NUOVI IDIOMI

La ricerca sui grandi fenomeni migratori dell’ultimo decennio ha sempre più posto attenzione al viaggio, guardando alla fase di spostamento come un aspetto cruciale dell’intera esperienza migratoria. Questo radicale cambio di paradigma può avere interessanti sviluppi anche nell’indagine delle dinamiche linguistiche. È infatti evidente il ruolo che l’arco temporale lungo e la frammentazione del viaggio hanno avuto nell’ampliare le risorse linguistiche a disposizione dei migranti, spesso di vitale importanza nei momenti chiave dell’intera esperienza. La nozione di “traiettoria migratoria” risulta

essere utile in questo contesto. Queste traiettorie sono definite come processi spazio-temporali aperti con una forte dimensione trasformativa. Possono consistere in più viaggi che vanno in direzioni diverse (Schapendonk *et al.*, 2020). Questa definizione è in opposizione al modello *push-pull*, che vede la migrazione come il risultato meccanico dello spostamento dal punto A al punto B sulla base di una decisione presa nel luogo di origine e che ricolloca automaticamente la persona nel luogo di arrivo (cfr. Cresswell, 2010). Si concentra piuttosto sulla complessità delle attese e degli esiti, sui tentativi di raggiungere uno spazio in cui ricollocare la propria esistenza che soddisfi, almeno in parte, le speranze di partenza (tentativi che continuano anche dopo aver attraversato il Mediterraneo, anche dopo essere arrivati in Spagna e Grecia, o in Italia attraverso la rotta balcanica), in luoghi di arrivo diversi da quelli desiderati. Come evidenziato dalla ricerca, il viaggio è un'esperienza profondamente formativa e trasformativa e agisce sia a livello individuale che di gruppo restringendo o ampliando i confini personali e mutando la percezione di sé stessi (BenEzer *et al.*, 2015). Riconoscere le dinamiche, gli stalli e i fallimenti che spesso sono presenti nei processi migratori permette di guardare alla complessità del fenomeno. D'altra parte, le decisioni e le esperienze dei singoli sono profondamente legate e influenzate dagli attori che facilitano o ostacolano la migrazione, siano essi individui, reti sociali che si costituiscono in quel momento o che erano già esistenti, iniziative politiche e, in primo luogo, dal regime di (im)mobilità.

L'esperienza del viaggio, delle interazioni singole o di gruppo, delle reti trasnazionali che aiutano e supportano il suo svolgimento, reti fatte in primo luogo da giovani con i quali si condivide solo una piccola parte del repertorio, aumenta sicuramente il grado di familiarità con modalità di acquisizione di nuove abilità linguistiche sulla base di *input* molto limitati. Si accrescono enormemente le già importanti capaci di gestire e costruire la comunicazione in assenza di lingue comune e, specie all'arrivo, con nuovi strumenti costituiti dai media digitali. Questo aspetto è stato spesso descritto in termini di “migranti connessi”, a cominciare dal saggio di Diminescu (2008) che porta questo stesso titolo. L'importanza di questo saggio sta nel non definire i migranti sulla base della sola esperienza fisica e psichica dello sradicamento. Negli ultimi decenni, infatti, abbiamo imparato a pensare ai migranti come individui esclusi dall'ordine politico e sociale sia dei luoghi che hanno abitato sia di quelli che abitano (vedi la celebre immagine della «doppia assenza» di Abdelmalek Sayad del 1999), e ancor più come individui che vivono “in mezzo”, in una terra di nessuno, al tempo stesso dentro e fuori dai conflitti che continuamente attraversano. Dovremmo iniziare a riconoscere una nuova dimensione del vivere: quella di essere qui e là allo stesso tempo. L'uso delle tecnologie digitali sembra indicare una “portabilità delle reti di appartenenza” e la possibilità per i migranti connessi di mantenere un senso di compresenza in molteplici luoghi, nei villaggi di partenza, con giovani che stanno in questo momento facendo il viaggio, che sono intrappolati in Libia, che sono sbarcati in altre parti dell'Europa, che si sono spostati o si stanno spostando.

4. ‘NUOVI MIGRANTI’ SUBSAHARIANI FRA APPRENDIMENTO E USO

I giovani subsahariani le cui interazioni esamineremo nelle pagine seguenti, oltre a fare parte di queste nuove migrazioni attraverso le rotte, e quindi avere compiuto un viaggio assai complesso e non di rado drammatico, provengono da aree del mondo caratterizzate dalla presenza di un diffuso multilinguismo. Ancora prima della partenza, dunque, «[l']idea di ‘madrelingua’ e di ‘prima lingua’ di qualcuno ha poca rilevanza [...]. [I] parlanti usano un numero di lingue diverse in contesti diversi e vivono in famiglie e quartieri multilingui. Le loro competenze multilingui fanno parte della loro vita culturale e della loro integrità

sociale» (Lüpke, Storch, 2013: 77, trad. mia). In molte aree dell’Africa subsahariana, le lingue si aggiungono ai repertori degli individui nel corso della loro vita e occupano posizioni di varia centralità in essi a seconda di una varietà di fattori. Gli adulti continuano a essere socializzati nelle lingue che hanno ‘acquisito’ in precedenza, e in quelle nuove, quando cambiano casa, migrano, si sposano, divorziano, vanno in pensione e adottano figli (Lüpke, 2015).

Queste continue forme di immersione (o quasi-immersione) in nuove lingue non corrispondono spesso a competenze piene e, forse, possono essere descritte nelle forme del ‘*truncated multilingualism*’ definito come «linguistic competencies which are organized topically, on the basis of domains or specific activities» (Blommaert *et al.*, 2005).

Nella stessa direzione vanno le riflessioni presenti in Suresh Canagarajah e Adrian J. Wurr (2011) che sembrano aderire bene alle esperienze linguistiche nelle realtà di partenza, e ancora di più durante il viaggio migratorio, maturate dai giovani le cui interazioni digitali vedremo fra poco. La costatazione da cui prende avvio il lavoro sopra citato è che:

Language diversity is the norm and not the exception in non-western communities. In such communities, people are always open to negotiating diverse languages in their everyday public life. Their shared space will typically feature dozens of languages in every interaction. They do not assume that they will meet people who speak their own language most of the time. This mind-set prepares them for negotiating different languages as a fact of life (2011: 3).

L’immersione in tali modelli di multilinguismo è strettamente legata a forme di acquisizione linguistica diverse rispetto a quelle del mondo occidentale:

In such communities, language acquisition also works differently. Since the languages one will confront in any one situation cannot be predicted, interlocutors cannot go readily armed with the codes they need for an interaction. Therefore, in such communities, language learning and language use work together. People learn the language as they use them. They decode the other’s grammar as they interact, make inferences about the other’s language system, and take them into account as they formulate their own utterances (2011: 11).

Un’altra linea di ricerca interessante ai nostri fini è quella che focalizza l’attenzione sulle modalità di selezione dell’idioma da usare all’interno di interazioni multilingui (in particolare di gruppo) nel quale le abilità linguistiche siano altamente frastagliate e disomogenee e dove il concetto chiave è quello di ‘lingua recettiva’ cioè lingua sufficientemente compresa dall’interlocutore/dai diversi interlocutori. Ogni parlante nel momento di prendere la parola seleziona la lingua in base alla prominenza nel suo repertorio (in termini di frequenza d’uso in quel momento, di competenza) e/o delle caratteristiche del gruppo, cioè della/e lingua/e recettiva comune.

Queste diverse linee di ricerca spingono a guardare con interesse alle pratiche di interazione multilingue che provengono da esperienze tanto lontane da quelle comuni in Italia e in Europa e che, lontano dai nostri strumenti di osservazione e dai nostri modelli di apprendimento guidato, potrebbero continuare a funzionare anche in relazione alle ‘nuove lingue’ del paese ospitante.

5. USO-APPRENDIMENTO-USO NELLE COMUNICAZIONI A DISTANZA

L'ipotesi di ricerca è quindi che, anche nei nuovi contesti di arrivo, al di fuori di situazioni di apprendimento canoniche come quelle scolastiche e in assenza di parlanti percepiti come italofoni, sono (spesso o a volte) utilizzate pratiche di uso/acquisizione di nuove lingue, nel nostro caso dell'italiano, apprese e più volte sperimentate in precedenza su altri idiomi. La comunicazione a distanza, come si è detto nel § 1, può funzionare come un luogo di sperimentazione di questa autonomia dell'apprendente dai modelli di uso/apprendimento della società ospitante. Alcune conferme in questa direzione vengono da una precedente ricerca che aveva come oggetto l'alfabetizzazione emergente in giovani migranti subsahariani giunti sulle nostre coste completamente o parzialmente analfabeti (D'Agostino, Mocciano, 2021a). In particolare, la ricerca longitudinale relativa alle produzioni su *Facebook* di un gruppo di giovani 'nuovi migranti' ha mostrato come essi, fuori dal controllo esercitato dai contesti formali, siano in grado di gestire, imitare e produrre campioni di lingua scritta attraverso procedure e soluzioni non standard. *Facebook* si mostra così un luogo particolarmente adatto a fare emergere nuove identità multilingui attraverso un uso articolato dei diversi linguaggi dei repertori dei migranti. Tali identità sono costruite e praticate per mezzo di varie operazioni di mescolanza linguistica lungo un *continuum* di crescente complessità. Di conseguenza, per i giovani che sperimentano la scrittura per la prima volta nella loro vita, *Facebook* rappresenta un contesto multilingue di esposizione e innesca, di fatto, alfabetizzazioni multilingui. Per i 'nuovi alfabetizzati' tali forme di scrittura si esercitano attraverso pratiche di copia-incolla, imitazione e riuso dei frammenti che costituiscono l'*input* a cui sono esposti su *Facebook*, e solo in una fase successiva, attraverso sperimentazioni autonome. La scrittura emergente su *Facebook* riflette strategie di apprendimento generalmente ignorate nei contesti formali di acquisizione della scrittura (e della lingua) e, nei fatti, tali strategie possono migliorare progressivamente le abilità alfabetiche dei migranti.

Sulla base di questa prima ricerca ci si è posti il problema di capire quali fossero le pratiche autonome di apprendimento e uso dell'insieme di varietà linguistiche a cui sono esposti i 'nuovi migranti' all'arrivo, andando anche al di là della pur del tutto vera constatazione della povertà dell'*input* e superando modelli di costruzione del dato classici come quelli dell'intervista ('nativo'/'non nativo') o della osservazione delle interazioni scolastiche o di altri contesti simili. La scelta è caduta su interazioni collettive orali, i classici *meeting* su piattaforma digitale che durante e dopo la pandemia hanno avuto uno sviluppo esponenziale nella vita di tutti noi. In comune con la ricerca precedente è dunque l'utilizzo dell'osservazione a distanza, cioè senza alcun intervento che possa modificare il *setting*, di pratiche linguistiche anche esse a distanza.

Il *corpus* a cui facciamo riferimento è attualmente composto da una decina di incontri esclusivamente on line, su piattaforma *Meet*, a cui partecipano da 6 a 20 giovani uomini subsahariani, alcuni arrivati in Italia da 4/5 anni, altri da meno, alcuni con bassa scolarizzazione pregressa, altri con media, alcuni con buona competenza d'italiano, altri con debole o debolissima. Molti di questi incontri, dalla durata variabile fra 40 minuti e un paio di ore, sono avvenuti durante il periodo pandemico, altri nei mesi successivi. Gli argomenti prevalenti sono le diverse attività da avviare nell'immediato futuro, la possibilità di costruire forme di collaborazione con reti nazionali e transnazionali, la situazione sanitaria, sociale, politica in Italia e in altri paesi (europei e africani). All'interno delle riunioni vi sono spesso momenti in cui prevale lo scherzo, dove le voci si accavallano disordinatamente e il flusso di solito abbastanza ordinato dei turni di parola viene interrotto per minuti.

I codici presenti, almeno nella parte finora ascoltata, sono inglese, italiano, wolof, mandinka, fula. Debolissima è la presenza del dialetto palermitano che è limitato per lo più a lessemi e forme altamente diffuse nel parlato (e nello scritto) degli autoctoni. Fra queste da segnalare l'onnipresente ‘amuni’, termine dalle molteplici funzioni testuali (non solo di verbo, trad. it. ‘andiamo’, ma soprattutto di marcatore del discorso con valore pragmatico discorsivo, trad. it. ‘dai, forza’) e di larghissimo utilizzo nello spazio pubblico. Troviamo ‘amuni’ nell’insegna del nuovo negozio, nel nome della nuova compagnia teatrale o del complesso musicale, o del progetto di inclusione. Analogamente onnipresente nelle interazioni così come nel *landscape* e nel *soundscape* palermitano (ma non solo), è ‘cumpà’ (trad. it. ‘amico’) che assume a volte l’aspetto di un vero e proprio intercalare. Inoltre appaiono formule inanalizzate, e che coprono un ampio spettro di funzioni e di significati, come ad esempio ‘chi cci talii?’ (trad. it. ‘cosa guardi?’), ma anche ‘che vuoi?’, ‘vattene’, ecc.).

Gli elementi generali più interessanti che connotano tutto quanto il *corpus* sono diversi e possiamo così sintetizzarli:

- a) l’utilizzo al suo interno di un varietà di codici (in prevalenza, come si è detto, inglese, italiano, wolof, mandinka, fula);
- b) l’utilizzo da parte dello stesso parlante di più codici in momenti diversi dello stesso o di diversi incontri;
- c) l’utilizzo di più codici all’interno dello stesso turno di parola.

Per queste tre caratteristiche possiamo descriverlo come un *corpus multilingue*, in cui i parlanti fanno spesso uso del loro plurilinguismo e nei quali i testi prodotti (i turni di parola) sono largamente mistilingui.

6. LA RIPETIZIONE/TRADUZIONE AUTO ED ETERO PRODOTTA.

A queste caratteristiche generali si accompagna il continuo utilizzo di strategie di ripetizione/riformulazione. La centralità della ripetizione/ riformulazione per legare fra loro sia parti del discorso che partecipanti (Tannen, 2007) è stata ampiamente studiata e analizzata. Di recente particolare oggetto di attenzione è stata l’etero-ripetizione cioè il fenomeno per cui un locutore a) produce un enunciato X in una determinata lingua e un locutore b) ripete/riformula l’enunciato X (o parte di esso) traducendolo in un’altra lingua. Si è rilevato come l’etero-ripetizione in contesti multilingui asimmetrici fra ‘nativi e non nativi’ sia di grande utilità da una parte per facilitare la comprensione, dall’altra per verificare o manifestare la corretta comprensione.

Interessante è dunque verificare cosa succede in un contesto come quello che stiamo esaminando dove non vi sono parlanti riconosciuti come parlanti ‘italiani’ e quindi investiti di ‘autorità linguistica’ e dove, almeno a un primo sommario esame del materiale, non sembra che il linguaggio in generale, e in particolare l’italiano, venga considerato oggetto di apprendimento esplicito attraverso interventi correttivi di varia natura.

Nelle interazioni sotto esame vi è una grande presenza sia di auto-ripetizioni che di etero-ripetizioni monolingui (che esamineremo solo parzialmente), sia di auto-ripetizioni ed etero-ripetizione plurilingui. Queste ultime svolgono un costante ruolo di traduzione in direzione sia dall’italiano alle lingue africane sia dalle lingue africane all’italiano (non esamineremo qui il ruolo dell’inglese). In sostanza all’interno dello stesso turno di parola, o in turni adiacenti, abbiamo continui inserti traduttivi, che riguardano singoli lessemi, sintagmi più o meno complessi, un intero turno di parola.

Riportiamo qui di seguito un esempio di questo svolgersi assai complesso dell'interazione attraverso tre turni di parola adiacenti.

Il primo turno e il terzo sono prodotti da Mamadou (sigla Mam), un giovane gambiano di 26 anni, da cinque anni in Italia e con buon livello di scolarizzazione pregressa e recente. Le lingue di cui ha maggiore competenza dichiarata sono inglese, italiano, mandinka, fula, wolof e jola. Il secondo turno è prodotto da Omar (sigla Om), anch'esso giovane gambiano, con bassa scolarizzazione e competenza dichiarata di inglese, italiano, mandinka.

Nel primo turno qui riportato³ siamo nella fase iniziale della riunione e si sta decidendo di avviarla nonostante la presenza di poche persone. Mamadou prende la parola iniziando il suo turno con la auto-ripetizione per due volte dello stesso segmento “ma noi *ntol*” al cui interno vi è un’altra autoripetizione con traduzione di un pronome dall’italiano (“noi”) al mandinka (“*ntol*”). Si tratta in entrambi i casi di una ripetizione immediata, cioè senza materiale che separa i due segmenti della coppia. Alla riga 4 e 5 è presente un secondo esempio di auto-ripetizione questa volta con traduzione dal mandinka all’italiano. Il segmento ripetuto in italiano non comprende l’intero enunciato ma lascia fuori l’ultimo elemento che viene di prodotto nuovamente in mandinka (“*alman*”). A questo punto interviene Omar con una etero-ripetizione con passaggio di codice, anche in questo caso dal mandinka all’italiano (“una multa”).

L’etero-ripetizione continua nel turno successivo in cui Mamadou riprende la parola confermando, ancora con una etero-ripetizione, questa volta monolingue, la correttezza dell’intervento di etero-ripetizione traduttiva di Omar. Subito dopo abbiamo una nuova complessa auto-ripetizione traduttiva questa volta non adiacente in quanto i due elementi della stessa coppia sono separati dall’inserto in mandinka “*nman tara chakanola*” che viene subito seguito dalla ripresa prima in mandinka e poi in inglese, e poi di nuovo in italiano (e in questo caso non è una ripetizione identica ma un quasi sinonimo ‘la prima persona’ che esplicita il significato dell’elemento ripetuto ‘il primo’) del primo elemento della coppia. In sostanza le lingue in gioco sono ora tre: italiano (“tu sarai il primo”), mandinka (“*ite*”), inglese (“*you are going to be*”) e infine di nuovo italiano (“la prima persona”).

Lingue: italiano, *mandinka*, **inglese**, **siciliano**. [XXX] = TRADUZIONE

Mam1	Ma noi <i>ntol</i> [NOI] ma noi <i>ntol</i> [NOI] non è che quanti siamo più di più di cento persone. Però quando convochiamo una riunione ehh facciamo vedere soltanto tre quattro persone quattro gatti diciamo ((voci in sottofondo incomprensibili)) e non va bene so [ALLORA] <i>nyanta munekela nyantey almanale [CHE DOBBIAMO FARE ? GLI DOBBIAMO FARE UNA MULTA?] che dobbiamo fare li dobbiamo fare una <i>alman</i> [UNA MULTA]</i>
Omar1	Una multa
Mam6	Una multa. Però prima te la multa toccherà a te io sono sicuro ((ride)). Ogni multa che si farà qua tu sarai il primo <i>nman tara chakanola</i> [NON STO SCHERZANDO] <i>ite</i> [TU] <i>you are going to be</i> [TU SARAI] la prima persona.
Mam7	
Mam8	

³ La traduzione dalle lingue africane all’italiano è stata prodotta da un giovane dello stesso gruppo ed è stata inserita in maiuscolo tra parentesi quadre [TRAD]. Allo stesso giovane si devono le scelte trascrittive relative a mandinka, fula, wolof. La trascrizione delle parti in inglese e in italiano utilizza la grafia corrente per queste lingue senza segnalatori di devianza fonetica dalla norma.

Il *meeting* continua con una serie di interventi scherzosi finché Mamadou avvia in inglese la discussione sui temi oggetti dell'incontro.

Questa preliminare, e solo abbozzata, descrizione del fluire della comunicazione all'interno di questo gruppo dei giovani migranti lascia moltissime domande aperte. Prima fra tutte il contributo di ogni ragazzo, in ragione anche delle sue competenze linguistiche, a questo continuo lavoro traduttivo che se da una parte favorisce una più ampia comprensione dei vari interventi, dall'altra fornisce un modello di italiano 'autonomo' rispetto a quello degli autoctoni, particolarmente importante in una situazione di *input* assai ristretto nelle prime fasi dell'arrivo.

7. CONCLUSIONI

Concludiamo con qualche osservazione schematica che rinvia comunque a una indagine più ampia e sistematica.

1. 'L'italiano fra non italofoni' emerge in comunicazioni spontanee fra giovani subsahariani. Esso ha caratteristiche assai diverse da quelle studiate sia da linguistica acquisizionale sia dalla varietistica che, di norma, prendono in esame l'italiano (o in generale la lingua del paese ospitante) nelle interazioni fra 'non italofoni (non autoctoni) e italofoni (autoctoni)'.
2. Le pratiche comunicative che abbiamo preso in esame sembrano essere plasmate sul modello del multilinguismo fluido al quale i giovani sono stati esposti prima dell'arrivo in Italia (nelle realtà di partenza e durante il viaggio migratorio). Lontano, quindi, dai modelli monolingui o di separato multilinguismo in cui hanno generalmente appreso l'italiano dagli italiani (sia in situazione di apprendimento spontaneo che scolastico).
3. Nei modelli di multilinguismo fluido (translingualismo, o come lo vogliamo chiamare) l'attenzione sembra essere posta più che sulla forma linguistica sulle strategie per assicurare una efficace comprensione del messaggio. Alcune di queste strategie le abbiamo viste all'opera nel breve segmento preso in esame: ripetizione più volte dello stesso elemento, traduzione continua in più lingue di frammenti del proprio turno o del turno di un altro partecipante all'interazione, riformulazione, etc.
4. Tali contesti interazionali possono costituire a) un luogo di contatto nuovo fra idiomi, b) un luogo di esposizione, apprendimento e uso di una 'varietà' di italiano 'fuori di Italia'.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benezer G., Zetter R. (2015), "Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys", in *Journal of Refugee Studies*, 28, 3, pp. 297-318.
- Blommaert J. (2010), *Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert J. (2021), "Postscript: Immobilities Normalized", in De Fina A., Mazzaferro G. (eds.), *Exploring (Im)mobilities: Language practices, discourses and imaginaries*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 270-273.

- Blommaert J, Collins J, Slembrouck S. (2005), "Spaces of multilingualism", in *Language and Communication*, 25, pp.197-216
- Bougleux E. (2016), "Im/mobilities in Subjects and Systems", in Gutekunst M., Hackl A., Leoncini S., Schwarz J. S., Götz I. (eds.), *Bounded Mobilities: Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*, transcript Verlag, de Gruyter, Berlin, pp. 56-69.
- Bush B. (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.
- Canagarajah S. (2007), "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition", in *The Modern Language Journal*, 91, pp. 923-939.
- Canagarajah S., Wurr A. (2011), "Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions", in *The Reading Matrix*, 11: https://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf.
- Collyer M. (2010), "Stranded migrants and the fragmented journey", in *Journal of Refugee Studies*, 23, 3, pp. 273-293.
- Collyer M., de Haas H. (2012), "Developing dynamic categorisations of transit migration", in *Population, Space and Place*, 18, 4, pp. 468-481.
- Crawley H., Skleparis D. (2018), "Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's migration crisis", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44, 1, pp. 48-64.
- Cresswell T. (2010), "Towards a politics of mobility", in *Environment and Planning D: Society and Space*, 28, 1, pp. 17-31
- D'Agostino M. (2021a), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. (2021b), "Multilingual young African migrants: between mobility and immobility", in Mazzaferro G., De Fina A. (eds.), *Exploring (im)mobilities*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 17-37.
- D'Agostino M. (2021c), "Segregati e connessi. 'Nuovi migranti': profilo sociolinguistico e costruzione dei dati", in Bertin A., Gadet F., Lehmann S., Moreno A. (eds), *Réflexions théoriques et méthodologiques autour de données variationnelles* (Actes du colloque DIA V -5, 6, 7, 2018), Presses de l'Université de Savoie, Chambéry, pp. 45-64).
- D'Agostino M., Amoruso M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, [SILFI], Madrid, 4-6 aprile 2016), Peter Lang, Berlin, pp. 219-236.
- D'Agostino M., Mocciano E. (2021a), "Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy", in *Journal of Second Language Writing*, 51, 3: DOI: 10.1016/j.jslw.2021.100792.
- D'Agostino M., Mocciano E. (2021b), *Language and Literacy in new migration. Research, Practice and Policy* (Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESILLA, Literacy Education and Second Language Learning for Adults), Palermo University Press, Palermo.
- D'Agostino M., Mocciano E. (2022), "Palermo 2000-2020: Sicilian in Old and New Migrations", in Goglia F., Wolny M. (eds), *Italo-Romance Dialects in the Linguistic Repertoires of immigrants in Italy*, Palgrave Macmillan, London, pp. 19-46.
- De Fina A., Mazzaferro G. (eds.) (2021), *Exploring (Im)mobilities: Language Practices, Discourses and Imaginaries*, Multilingual Matters, Bristol.
- Diminescu D. (2008), "The connected migrant: an epistemological manifesto", in *Social Science Information*, Special Issue: Migrants and Clandestinity, 47, 4, pp. 565-579.

- Gillespie M., Osseiran S., Cheesman M. (2018), "Syrian refugees and the digital passage to Europe: smartphone infrastructures and affordances", in *Social Media + Society*, 4, 1, pp. 1-12.
- Jørgensen J. N. (2008), "Polylingual languaging around and among children and adolescents", in *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, pp. 161-176.
- Kesselring S. (2015), "Corporate Mobilities Regimes. Mobility, Power and the Socio-geographical Structurations of Mobile Work", in *Mobilities*, 10, 4, pp. 571-591.
- Lüpke F. (2015), "Ideologies and typologies of language endangerment in Africa", in Essegbe J., Henderson B., McLaughlin F. (eds.), *Language documentation and endangerment in Africa*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 59-106.
- Lüpke F., Storch A. (2013), *Repertoires and choices in African languages*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Pietikäinen K.S (2020), "On second language/nonnative speakerism in conversation analysis: A study of emic orientations to language in multilingual/lingua franca couple interactions", in *Journal of Pragmatics*, 169, pp. 136-150.
- Salazar N. B. (2018), "Theorizing mobility through concepts and figures", in *Tempo Social*, 30, 2, pp. 153-168.
- Schapendonk J., van Liempt I., Schwarz I., Steel G. (2020), "Re-routing migration geographies: Migrants, trajectories and mobility regimes", in *Geoforum*, 116, pp. 211-216.
- Tannen D. (2007), *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. 2nd edition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Riproduciamo di seguito il discorso di Mario Giro, Amministratore unico Dante lab, proferito in occasione dell'apertura al Convegno Internazionale "Italiano fuori d'Italia oggi".

L'ITALIA, POTENZA CULTURALE INCONSAPEVOLE

Mario Giro

Gli Stati generali della lingua e della cultura italiana all'estero sono partiti dal grande desiderio di Italia nel mondo e hanno permesso di scoprire il "continente Italia" all'estero. Si tratta di un universo composito: gli oltre 4,5 milioni di italiani con passaporto, i circa 80 milioni di italo-discendenti e infine coloro che si riconoscono nella nostra cultura e lingua, che le "sentono" e in qualche modo le vivono. Tale mondo va oltre il nostro paese, oltre noi stessi: siamo uno Stato giovane ma un popolo antico che ha attraversato le frontiere e ha lasciato tracce, si è integrato ovunque, ha allargato la sua identità. L'identità italiana ha una caratteristica particolare ed è stata vissuta come un processo, una relazione non come un'ossessione etnica. In un tempo in cui domina la geopolitica e tutti cercano con ansia nuove frontiere di identità (muri) e alcuni addirittura scatenano guerre, noi possiamo osservare con chiarezza il nostro *soft-power* (mi si conceda una parola straniera). Come scrive Alain Minc (2012) nel suo "L'âme des nations": «L'Italia è il primo *soft-power* che il mondo abbia conosciuto e la cui stella non ha cessato di brillare da secoli... l'Italia – prosegue Minc – è una cultura-nazione; cultura dunque lingua (la stessa da un millennio dice Eco), cultura dunque arti plastiche, letteratura, cinema... in un mondo in cui il *soft-power* sopravanza ogni giorno di più l'*hard-power*, l'Italia non è destinata alla marginalità, anzi: di fronte ai processi della globalizzazione il suo DNA è più solido degli altri».

Dobbiamo scoprire ed elaborare tutti i modi necessari per riconoscere alla nostra lingua il suo vero statuto di strumento comunicativo nel senso di bene culturale (immateriale), parte fondante della nostra identità storica, dispositivo per conoscere la realtà, analizzarla con uno sguardo particolare. La nostra lingua è stata nel tempo tante cose: da un modo di restare uniti ai tanti italiani nel mondo, a simbolo di creatività dinamica e di qualità, fino ad un particolare modo di fare impresa (*made in Italy* ma anche *made by italians*). Si tratta di un tesoro di reale influenza (non di ingerenza) e di vera reputazione: si potrebbe dire un'influenza dolce e non arrogante. La domanda crescente di insegnamento della lingua italiana, così come di diffusione della nostra cultura, sta nei numeri sempre in costante crescita e, mi si consenta, un aumento autonomo dalle iniziative pubbliche prese di volta in volta. Esiste una spinta quasi "naturale" sulla quale lavorare: certamente si può e si deve fare di più. Qualche anno fa il governo italiano aveva pensato ad un programma straordinario di promozione culturale dell'Italia all'estero: così come esisteva un piano *Made in Italy* per l'internazionalizzazione delle imprese, poteva esserci un parallelo piano per cultura e lingua. Ciò si è temporaneamente tradotto in maggiori risorse: più turismo, più attrattività, più lingua, più design, più mestieri della cultura, più PMI... insomma più influenza. Non basta tuttavia un piano straordinario: occorre andare a regime con risorse adeguate.

Come ho detto la nostra lingua si afferma senza che sia necessario imporla. L’italiano è la lingua scelta, del cuore, o la “lingua sposa” come direbbe Maalouf. Possiamo dire che si ottiene molto riuscendo a dimostrare che l’italiano (ma direi l’Italia stessa) possiede una potenzialità espressiva, una forza interna legata alla storia e alla cultura, nella sua parte più profonda, vero antidoto al pessimismo e allo spaesamento del nostro tempo.

Nel mercato mondiale delle lingue il nostro errore è quello di pensare di avere una lingua debole, cioè un’identità debole. Non è così. Dobbiamo essere consapevoli della sua ricchezza, uno dei segni tangibili dell’estroversione italiana. Non si propone un ghetto linguistico in nome di una gracile identità chiusa, ma uno strumento aperto di comunicazione plurale e di influenza politica. La nostra lingua trasporta qualcosa di bello e di buono, un di più che viene dalle profondità della storia e che ci è stato donato. Non abbiamo meriti: vi sono momenti bui nella nostra storia, impazzimenti, indurimenti, sempre in agguato. Tuttavia, gli altri ci riconoscono un’identità non minacciosa, senza pretese egemoniche, estetica, affettiva, intuitiva, universalista. In una parola sola: umana. Ormai lo sappiamo: il futuro è di chi sarà capace di andare in mare aperto, varcare i limiti tra civiltà e saperi; di chi riuscirà a combinare le conoscenze e le culture, per rispondere ai grandi falsificatori di emozioni che cercano di spaventarci con false apocalissi, in genere basate sul malaugurio.

Tale fu il motivo degli Stati Generali: offrire consapevolezza di questo prezioso strumento, generare uno slancio di iniziative e idee che diano energia a tutto il sistema della promozione linguistica e culturale nel mondo. È un patrimonio che può generare molte opportunità per il futuro: la lingua come fattore di crescita economica, pensate alle imprese che sono “Italia nel mondo”, al turismo, al cinema, al *design*, a quante opportunità per i giovani con le nostre scuole all'estero e ai mestieri della cultura che ci vengono continuamente richiesti.

Tutto ciò può provocare un soprassalto di coscienze, un movimento culturale diffuso che ci faccia uscire dalle tante incertezze indotte dalla globalizzazione: abbracciare il mondo con una lingua fortemente connessa all’umanesimo italiano, quello della “grande bellezza”, del bello, del buono e del creativo, del dialogo, del pluralismo, dell’appartenenza culturale più che etnica, dell’universalismo e della pace. Se l’Italia è una grande potenza culturale ancora troppo inconsapevole, il nostro compito deve essere interpretare il volto nuovo del mondo per – se volete – declinarlo “all’italiana”. Un piccolo spostamento della percezione culturale può provocare un grande cambiamento nelle profondità del paese.

Rileggiamo assieme un testo un po’ vecchio: l’appello di fondazione della Società Dante Alighieri. Vi si legge: «da patria non è tutta dentro i confini materiali dello Stato». Si trattava allora, circa 130 anni fa, di italiani emigrati e di italiani sotto il dominio asburgico che rischiavano di perdere lingua e carattere nazionale. La missione della Dante iniziò cercando di vivificare e alimentare “pezzi” di italianità (è un’espressione del manifesto): «dovunque suona accento della lingua nostra (quindi non necessariamente in bocca ad italiani di cittadinanza), dovunque la nostra civiltà lasciò tradizioni, dovunque sono fratelli nostri che vogliono e debbono rimanere tali (gli emigrati italiani), ivi è un pezzo della patria che non possiamo dimenticare». Sono parole che risuonano antiche ma che ancora hanno un senso: oggi si può dire che non per gli stessi motivi, ma c’è tanto Italia nel mondo che non dobbiamo dimenticare.

L’Italia e l’italiano, visti da fuori, fanno simpatia più di quanto non percepiamo, c’è un mondo di italiano che vive e sente la lingua come un’eredità delle generazioni precedenti ma anche d’altra parte, senza legami familiari o nazionali, è attratta dallo stile, dalla cultura e dai prodotti del nostro paese. Per questo sostengo che siamo una potenza culturale inconsapevole.

Chi impara la nostra lingua non lo fa per un'utilità immediata. Nonostante l'italiano non sia più una lingua franca da molti secoli, chi lo studia lo fa soprattutto per passione, dimostra di avere attrazione e rispetto per la nostra cultura. Lingua significa comunicazione e dialogo; decine di migliaia di ex-allievi che negli anni hanno imparato l'italiano ora sono imprenditori, personalità della cultura, della politica, dello sport e dello spettacolo nei loro paesi. Sono personaggi influenti ma anche culturalmente vicini a noi.

Questa vicinanza è una domanda che non andrebbe lasciata cadere, ma che dovrebbe essere assunta anche dal punto di vista dell'insegnamento con proposte valide e interessanti dal punto di vista formativo.

L'Italia ha una sua rete. Più di 80 Istituti Italiani di Cultura, scuole, enti gestori, lettorati. Tra questi c'è la Dante che ha 81 comitati in Italia e 401 nel mondo, in 80 diversi Paesi. Grazie ai corsi di lingua italiana, raggiungiamo circa 700.000 studenti stranieri l'anno. Si pensa che l'italiano sia la 4^a o 5^a lingua più studiata nel mondo. Come ho detto non è sempre merito nostro.

C'è tuttavia un di più sul quale approfondire il nostro ragionamento. Anche il mondo imprenditoriale rappresenta un modello di cultura, di impresa, di modo di lavorare che dice e comunica molto il carattere italiano con il merito di superare la visione accademica della cultura italiana vissuta in alcuni ambiti formativi. Le imprese – anche guidate da non italiani – colgono più velocemente l'attrazione per l'italianità. Tale rete di presenza della lingua e della cultura italiana all'estero forse poco conosciuta ma consistente che necessita però di essere rafforzata, anche dal basso e non solo dalle istituzioni, ripensando in modo audace alla posizione dell'Italia nel mondo globale.

I risultati conseguiti dall'Italia sono ancora più interessanti se si confrontano con gli investimenti degli altri paesi europei. La Francia mette a disposizione della sua rete di lingua e cultura risorse per 760 milioni di euro, il *British Council* dispone di 177 milioni di sterline annui in finanziamento pubblico che copre solo il 15% del fabbisogno, il resto si regge su corsi e sponsorizzazioni. Si tratta di un dato interessante ma difficilmente replicabile nel contesto italiano. Il *Goethe Institut* percepisce dal governo 227 milioni di euro annui; il piccolo Portogallo investe 27 milioni di euro l'anno: stupefacente. L'Italia in tutto meno di 15 (cifre ante covid).

Il problema che dobbiamo porci è superare l'ombra gloriosa dell'*Italnostalgia* dei soli italiani all'estero, per diventare un'opportunità di rete, in un mondo globale in cui l'Italia, a tanti livelli, era entrata introversa e in ordine sparso. Del resto, l'Italia, per storia, non ha contenitori come il *Commonwealth* delle nazioni, la Francofonia, l'Iberoamerica o altro. La proiezione dell'Italia è ancora troppo segnata dall'introversione o dalla rinuncia a lanciarsi nel mondo globale. Quasi fosse una battaglia persa: almeno come lingua. Si tratta quindi anche di un problema di politica estera.

Col tempo mi sono convinto che essere italiani, il sapore e lo stile dell'Italia, sono una *chance* sulle scene globali abitate da tanti concorrenti. Bisogna ribadire, senza ridicoli o difensivi sciovinismi, il legame con un'identità, caratterizzata dalla lingua e cultura dell'Italia. Dobbiamo inventarci dei ponti per l'estroversione del paese, mutando il nostro atteggiamento: passare – come dice il Presidente della Società Dante Alighieri Andrea Riccardi – da *Italnostalgia* a *Italsimpatia*, una rete non solo di italiani o ex italiani nel mondo, ma anche di italsimpatici, italofili, attratti da qualcosa d'italiano. Il mondo globale rimpiccolisce l'Italia, ma ci dà anche modo di essere grandi in altro senso, se sappiamo giocarci sugli orizzonti fluidi della globalizzazione che oggi si complicano e si frammentano. Constatiamo dovunque la crescita della domanda d'italiano, espressione del desiderio di partecipare a quello che possiamo chiamare il "mondo italiano". Lingua come chiave d'ingresso...

Siamo convinti che esiste un “mondo italiano” fuori dai confini: trasversale e transnazionale legato alla grande storia e all’economia manifatturiera ed esportatrice d’Italia. Tutto si tiene: beni e persone, arte, cultura prodotti, *made in Italy*, gusto umanità, regioni e territori italiani, stile, *design*, saper vivere, canto, teatro, moda e molto altro, per non parlare dei legami familiari, di studio in Italia, di turismo nel paese. Il “mondo italiano”, senza confini, vive a tutte le latitudini, si mischia e sovrappone con altri mondi, parla varie lingue, ma ha sapore italiano e usa anche le nostre parole.

Dopo gli Stati generali il Ministero degli Esteri ha lanciato il programma “Vivere all’italiana”. Esiste oggi, oltre la penisola, una “patria grande”, mischiata con altre identità, cui partecipare per elezione, gusto, stile, amore dei prodotti, eredità. Il “mondo italiano” fa riferimento anche ai territori e le regioni: legame di viaggi, circolarità, prodotti, va e vieni. Con la pandemia si è aggiunta anche la sfida dell’insegnamento *on line* o in modalità mista.

Il mondo imprenditoriale, in generale, non ha accettato il declino italiano e può valutare appieno il legame tra prodotto e lingua e cultura italiana. Ma il mondo dell’impresa non è stato ancora percepito nella sua capacità di comunicare italianità, forse per una visione troppo accademica e poco umanistica che si deve aprire. È il compito dell’università, cerniera tra imprese, territorio e sapere. L’intrapresa italiana nel mondo è anche umanità, creatività, saper fare, lavorare insieme.

L’italianità attira. Non è un caso che l’italianità sia anche la seconda lingua più impiegata al mondo nel panorama dei *brand*. L’utilizzo di marchi collegati all’italianità e all’italiano – secondo l’ufficio italiano marchi e brevetti – riguarda un giro d’affari superiore ai 50 miliardi. Il grande italiano recentemente scomparso Luca Serianni in varie occasioni insisteva: è «una prova del potere, anche economico se pensiamo al relativo indotto, di un prestigio che è essenzialmente storico-culturale». Qui la grande sfida: il *brand* italiano o i prodotti devono impastarsi di più di lingua, cultura, colori italiani. Non basta la nostalgia degli emigrati. Il successo del *brand* italiano ha saldo riferimento nell’italianità, oltre l’umoralità dei consumatori. Lingua e cultura, insegnate e praticate, allargano la rete di simpatie alla gente e alle cose d’Italia.

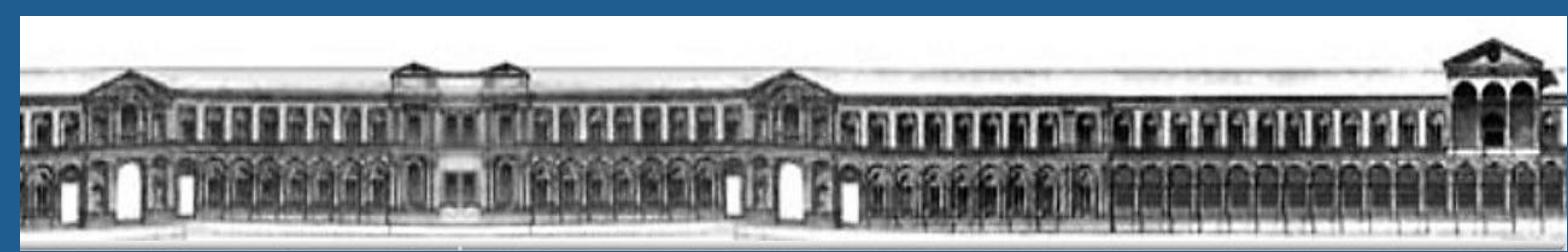
Scrive Stefano Jossa, il *brand* italiano non è solo un marchio in italiano, ma «stile, eleganza, bellezza che dal Rinascimento il nostro paese ha legato insindibilmente all’immagine di sé». Il mito dell’Italia si radica nel trasformare gli oggetti, la vita, la natura, con la bellezza: “L’Italia è classy...” – conclude Jossa – perché classico non è il bel vecchio, ma la felice connessione tra storia e attualità. Là fuori c’è un mondo di italofili, non d’origine italiana. Vediamo scrittori e scrittrici non italiani che scrivono in italiano, penso a Jampa Lahiri ad esempio. Questo richiede una strategia su cui lavorare: alleanze con imprese, istituti di cultura, espressioni italiane nel mondo.

L’Italsimpaticia è uno scenario che connette pezzi di Italia, materiali e immateriali: rafforza un “mondo italiano” fuori dalla penisola (persone, impresa, saperi, *savoir vivre*, emigrati, istituzioni, culture, prodotto...) Ma tutto va impastato di lingua, per diventare una rete e non meteoriti per caso cadute nel mondo altrui. Una rete di *Italsimpaticia*, senza pretese univoche o egemoniche, che rinvii all’Italia. Solo in Europa l’italiano è la terza lingua più studiata con il 13% come il francese. I motivi sorprendono: il migliorarsi e il viaggio. Mi diceva un *tourism manager* spagnolo: la differenza tra Spagna e Italia. La spagna è un paese per turisti, l’Italia un paese per viaggiatori...

Ci sono anche dei punti di crisi. In Albania abbiamo assistito a una caduta dell’italiano tra i giovani (era parlato al 40% e capito al 60%, ma declina di fronte a un’offerta ben fatta di tedesco). Abbiamo risposto mesi fa con l’inaugurazione di una scuola italiana. Penso alle scuole di italiano in Russia e Ucraina oggi...

Dicevo che si tratta di un tema di politica estera. Il nostro mondo così è sempre più pericoloso – vediamo la guerra –, la concorrenza aumenta, le medie potenze si infilano nel vuoto lasciato da altri ecc., si generano riprese virulente d'identità, spaesamenti, chiusure culturali. Sappiamo che senza identità non si vive nel mondo globale e deglobalizzato nel contempo. Le identità si costruiscono. La globalizzazione non provoca solo processi omologativi e reazioni contrastanti, radicalismi di ogni tipo. Offre larghi spazi tra gente in cerca di appartenenza e buon vivere: va colorata con molti colori. I colori italiani, mai soffocanti o egemonici, sono protagonisti importanti del colorare il mondo all'italiana.

L'Italia sopravviverà come grande o medio soggetto alle sfide globali, se si affermerà anche come un mondo fuori dai confini italiani, senza aggressività. Non solo intraprese di singoli come siamo abili a fare, bensì una rete che unisce italiane e italiani, cose italiane, storie, culture, prodotti italiani, in una scelta di estroversione e di circolarità. Non un paese impaurito che non parla le lingue degli altri e non insegna la propria. Bensì il gusto di insegnare l'italiano e in italiano, come soglia di estroversione dell'Italia e partecipazione del paese a un mondo non omologato. È una grande sfida della nostra società.



ISSN 2037-3597

