

LINGUISTICA

Milin Bonomi

MINORI ISPANOFONI E INIZIATIVE DI INTERVENTO
PER IL MANTENIMENTO LINGUISTICO

Il numero di immigrati ispanoamericani nel territorio italiano si aggira intorno alle 180.000¹ unità, e i dati del Miur indicano che altrettanto alta è la cifra di minori di origine ispanica nelle scuole italiane: gli istituti lombardi ne vedono sui propri banchi circa 15.000². Milano costituisce all'interno di tale panorama migratorio il centro nevralgico della presenza della popolazione di origine sudamericana: sono infatti il 28,36% degli stranieri residenti in Italia gli ispanofoni che hanno scelto di stabilirsi in Lombardia, e molti dei loro figli sono arrivati successivamente grazie al ricongiungimento familiare.

Il tema del ricongiungimento familiare, in particolare, è un elemento che caratterizza in larga misura l'ondata ispanoamericana: frequente è il caso di una tipologia migrante ben definita, che si identifica nella donna, generalmente coniugata e con figli, che rappresenta una sorta di *apripista* dell'esperienza migratoria (Vietti 2005: 43), e che, una volta stabilizzatasi professionalmente ed economicamente, è in grado di ricomporre il nucleo familiare nel nuovo contesto.

Per questo motivo una grande porzione della popolazione ispanoamericana minorile è rappresentata da ragazzi primo-migranti, e cioè nati nel proprio paese d'origine, alfabetizzati dunque in spagnolo, e giunti in Italia in seguito a ricongiungimenti familiari. Si tratta, più che di immigrati di seconda generazione nati e inseriti nella società d'arrivo, di ragazzi cresciuti in altri paesi lontano dai genitori, e trapiantati in un secondo momento in una realtà completamente nuova a cavallo tra due mondi, tra due culture e due lingue, il che li porta a riconoscersi, più di qualsiasi altra categoria, in un'identità linguistica e culturale multipla.

Se, da un lato, il ruolo della scuola e delle istituzioni riveste il compito di farsi carico dell'inserimento del neo-arrivato nella nuova società e di alfabetizzarlo in italiano L2, è altresì vero che il gruppo

¹ I dati sono stati desunti da CARITAS-MIGRANTES, *Dossier Statistico 2006*.

² Dati ISMU relativi all'anno scolastico 2005-2006.

sociale di appartenenza, cioè la famiglia e, ove possibile, la comunità etnica, in molti casi si assume l'impegno di garantire il mantenimento linguistico e la continuità culturale con il proprio paese d'origine.

Le comunità ispanofone in generale, e più in particolare quella peruviana, che con un alto numero di presenze sul territorio milanese risulta il gruppo più rappresentativo, si caratterizzano per una forte coesione *ingroup*, determinata da molteplici fattori: in primo luogo, la creazione di una catena migratoria che porta alla concentrazione degli immigrati in alcune zone piuttosto che in altre o allo svolgimento di mansioni etnicamente caratterizzanti (si pensi al caso delle badanti), in secondo luogo la struttura stessa della grande città, che permette e agevola il contatto in grandi spazi pubblici, nei parchi, negli istituti religiosi, in interi quartieri dove è possibile ricreare il proprio mondo attraverso il cibo, la musica, o le conversazioni nella propria lingua (Vietti 2005: 70); bisogna infine tenere in considerazione l'importanza che rivestono le istituzioni o le associazioni che si preoccupano di veicolare le informazioni all'interno della comunità attraverso giornali e riviste cartacei o on-line, il più delle volte in lingua originale (*America Hoy*, *Integrando*, *El Giornalito*, *Las Américas*), o i nascenti programmi radiofonici e televisivi destinati a un'utenza 'latina' (*TG Latino*).

Grazie a questi strumenti, per alcuni immigrati è possibile muoversi all'interno della nuova società e della propria rete sociale senza dover rinunciare alla propria identità etnolinguistica. Da un punto di vista più propriamente linguistico, inoltre, il gruppo ispanofono risulta essere, secondo le ricerche di Chini (2004) nel territorio pavese e torinese, più conservativo rispetto agli altri gruppi linguistici immigrati, con un uso dello spagnolo in famiglia pari al 91% dei casi intervistati; dalle stesse indagini, risulta inoltre un ampio uso misto di spagnolo e italiano (55,4% dei casi), dovuto evidentemente alla vicinanza tipologica dei due sistemi linguistici.

Queste premesse ci permettono di inquadrare la situazione linguistica del gruppo ispanofono all'interno di un comportamento di mediazione, orientato sia verso un'elevata adozione di italiano L2, favorita dalla parentela tipologica con lo spagnolo, sia verso un forte mantenimento della propria lingua madre nel contesto familiare e ricreativo.

In tale panorama si inserisce un'iniziativa organizzata dal Consolato Generale del Perù a Milano e dalla rivista mensile in lingua spagnola *Integrando* nella primavera-estate del 2004, volta a rivalorizzare il paese d'origine fra i giovani immigrati attraverso un concorso letterario dal titolo *Mi Perú*. Il concorso, rivolto a minori peruviani o

italo-peruviani dai 9 ai 18 anni, consisteva nella redazione di una composizione incentrata sulla propria esperienza migratoria in una lingua a scelta tra spagnolo e italiano.

L'iniziativa, oltre a rilevare l'attenzione posta dal Consolato Peruviano rispetto al problema mantenimento di L1 in ambito migratorio³, ha prodotto documenti che a nostro avviso risultano molto interessanti per le narrazioni e le auto-rappresentazioni che forniscono e per il modo in cui emerge il problema dell'identità culturale e linguistica di questi giovani.

Il presente contributo intende analizzare i testi prodotti dai partecipanti al concorso *Mi Perú*, cercando di inquadrare, attraverso gli usi linguistici e narrativi adottati in questi ultimi, il percorso di appropriazione da parte dei partecipanti di un'identità che potremmo definire 'ibrida'. Cercheremo di esaminare in che modo la lingua, in una delicata fase di passaggio quale è quella da un mondo a un altro in un'età che segna il riconoscimento della propria identità, svolga un ruolo fondamentale in tutti gli ambiti di identificazione della personalità: a livello etnico-nazionale, a livello culturale, a livello affettivo, a livello scolastico e familiare.

Prima di addentrarci nell'analisi dei testi, desideriamo inoltre ringraziare il Consolato Peruviano di Milano, e in particolar modo il vice-console León, per l'interessamento al nostro lavoro e per la disponibilità a lasciarci liberamente consultare il materiale in questione.

Il corpus preso in esame è formato da 17 testi di diversa lunghezza e molto eterogenei in quanto a livello di produzione linguistica. Ciò è dovuto a molteplici fattori: *in primis* alla differenza di età dei narratori, tutti in una fascia scolare compresa tra le elementari e le superiori, che determina l'articolazione di scritti più semplici nel caso dei più piccoli, e più elaborati nel caso dei più grandi; in secondo luogo, al tipo di codice prescelto: si rileva infatti che la maggior parte dei testi è stata redatta in italiano (14 su 17), mentre sono in spagnolo solo tre, di cui uno si contraddistingue per evidenti fenomeni di code-mixing tra le due lingue. Il genere prescelto da quasi tutti è la prosa (14 su 17), mentre tre ragazzi hanno optato per la poesia; di queste tre composizioni, una è interamente in spagnolo.

Come si può notare da questi dati riguardo alle scelte di codice effettuate, predomina in quasi tutti la preferenza per l'italiano, nonostante la maggior parte di essi abbia frequentato i primi anni di

³ In tale prospettiva nel 2005 sono stati organizzati dal Consolato dei corsi di quechua.

scuola in Perù e siano dunque stati alfabetizzati in spagnolo.

Possiamo ritenere che tale scelta sia da imputare ai diversi usi che vengono fatti delle due lingue in questione: lo spagnolo, infatti, rappresenta la lingua adottata in ambito familiare, da ricondurre dunque a pratiche più prettamente orali; l'italiano, invece, è la lingua legata all'ambito scolastico, quindi adoperata ampiamente in modalità scritta, come avremo modo di vedere attraverso i testi in questione. Nonostante l'ampio utilizzo misto di spagnolo e italiano sopra citati, il panorama linguistico a cui assistiamo non implica una competenza equivalente di L1 e L2.

Gli studi approfonditi di Schmid (1994) e Vietti (2005) hanno evidenziato in che modo i fattori sociali siano determinanti per l'acquisizione di L2 e nella creazione di un'interlingua nel caso di adulti ispanofoni: allo stesso modo, ritroviamo anche nei più giovani la medesima variabile, a cui ne va aggiunta un'altra altrettanto importante, ovvero l'età. È un fatto oramai riconosciuto che proprio l'età svolga un ruolo fondamentale nell'acquisizione di una seconda lingua: Schmid (1994: 61-63) lo annovera, infatti, fra i quattro fattori principali⁴ che incidono sull'apprendimento per motivi di ordine psico-linguistico, che si rifanno alla teoria del cosiddetto 'periodo critico', secondo cui le aree del cervello responsabili delle abilità linguistiche sarebbero meno plasmabili dopo la pubertà.

Se i più piccoli possono ritenersi fortunati perché le capacità di apprendimento di una nuova lingua sono più sviluppate, e per questo motivo si ritrovano in una situazione di parità con i compagni italiani, è vero anche che questi giovanissimi immigrati saranno più soggetti dei loro connazionali più grandi a perdere l'uso dello spagnolo, se non sono stati alfabetizzati in tale lingua, e se non vi sia l'impegno costante dei genitori nel perseguire un'educazione bilingue. Nel caso dei più grandi, invece, è possibile assistere a un altro tipo di problema, più vicino alle dinamiche di acquisizione degli adulti: il rischio cioè di un apprendimento limitato o imperfetto di L2, dovuto alla similarità fra le due lingue e a una scarsa conoscenza pregressa di L1.

Come evidenziato dagli studi di Schmid (1994: 94-98) sull'apprendimento di italiano da parte di ispanofoni, la vicinanza tipologica fra

⁴ Schmid (1994: 61-63) raggruppa i fattori che incidono sull'apprendimento di L2 in 4 categorie: fattori biologici (sesso, età), fattori individuali (personalità, stile cognitivo), fattori affettivi (atteggiamenti, motivazione) e fattori sociali (grado di istruzione, quantità e qualità dei contatti con i parlanti di L2). I primi e gli ultimi sono le variabili più utili ai fini delle ricerche sociolinguistiche.

le due lingue in questione produce un duplice effetto: se la somiglianza facilita la comprensione e la produzione di L2 ad un livello iniziale, in un secondo momento la stretta parentela fra le due lingue può costituire un ostacolo e addirittura provocare casi di fossilizzazione, per cui il processo di apprendimento si può arrestare in un determinato punto del *continuum* dell'interlingua. La lingua di partenza svolge infatti un ruolo decisivo nella fase di acquisizione e rappresenta la base da dove partire per elaborare ipotesi su L2.

Alcune ricerche all'interno della scuola italiana (cfr. Favaro 2002) hanno evidenziato aspetti interessanti in tal senso: così come l'inserimento scolastico risulta 'apparentemente' più favorevole per i ragazzi ispanoamericani rispetto ai loro compagni stranieri per la vicinanza fra le due lingue in questione, è anche possibile che si verifichino in un secondo momento risultati scolastici più deludenti, dovuti alla perdita d'interesse e di motivazione rispetto alla nuova lingua.

Il fattore sociale risulta decisivo a tal riguardo: è più probabile che i giovani appartenenti a famiglie economicamente più svantaggiate non godano della stessa attenzione alla loro formazione linguistica di cui si avvalgono i ragazzi bilingui appartenenti a gruppi sociali medio-alti.

Siguan (2001: 88-89) rileva come il livello socioculturale alto sia più favorevole alla formazione di autentici bilingui; quando invece vengono a mancare le condizioni sociali adeguate, il bilinguismo familiare non è sufficiente a garantire una competenza adeguata nei due codici: lo stesso autore attribuisce a questo fenomeno il termine di 'semilinguismo'⁵.

In alcuni casi, la L1 può rappresentare, per i genitori, una lingua socialmente meno prestigiosa rispetto al codice in uso nella società di arrivo, e questo può determinare una maggiore propensione verso l'italiano come strategia per una migliore integrazione, a discapito della preservazione delle proprie radici culturali. A questo proposito è interessante notare come, nonostante la scelta libera riguardo alla lingua, le conclusioni delineate negli Atti del concorso mostrino una certa preoccupazione da parte dei membri del Consolato, tanto da raccomandare una più attenta 'lealtà linguistica'⁶ nei confronti dello

⁵ Il primo a coniare il termine 'semilinguismo' era stato Hansegard (1975) per designare i deficit lessicali e morfosintattici che presenta il parlante bilingue e l'incapacità di mantenere separati i due sistemi linguistici e di passare facilmente da uno all'altro.

⁶ Definiamo con Weinrich (1953: 209-210) la *lealtà linguistica* quello stato mentale per cui una determinata lingua occupa un'alta posizione nella scala dei valori, e va per questo difesa.

spagnolo: “El jurado destaca la iniciativa y organización del concurso como acertadas. [...] Sin embargo, deja constancia de que todos los trabajos presentados en la categoría composición han sido escritos en italiano, aún cuando se trata de niños peruanos. El Jurado recomienda la importancia de reforzar el uso e identificación de los niños y jóvenes peruanos con el idioma castellano”.

Le conclusioni rivelano lo stretto legame che intercorre tra lingua e identificazione con un determinato gruppo etnico, già ampiamente sostenuta da buona parte della sociolinguistica da Giles⁷ in poi: “La lengua desempeña un papel importante –a menudo el más importante– en la configuración de los sentimientos de pertenencia a un grupo etnico o nacional” (Blas Arroyo 2005: 373), o ancora:

Language is not only an instrument for the communication of messages. This becomes especially clear in multilingual communities where various groups have their own language. With its language a group distinguishes itself. The cultural norms and values of a group are transmitted by its language. (Appel and Muysken 1987: 11)

La lingua, intesa come codice, riveste un ruolo fondamentale nel processo di formazione della propria identità all'interno della società circostante, ma è interessante notare anche in che modo gli usi linguistici veri e propri, dall'aspetto fonologico a quello più propriamente lessicale, dagli elementi morfo-sintattici a quelli pragmatici, siano determinanti nella creazione dell'identità sociale:

For discourse analysts and sociolinguists the challenge has been to show not only the centrality of the role of language in the construction and transmission of identities, but also the concrete forms in which and through which language practices index such identities. (De Fina 2006: 351)

L'identità non è infatti qualcosa di innato nei parlanti, quanto piuttosto una consapevolezza di sé e della propria relazione con il mondo circostante che emerge da continue pratiche d'interazione, tra cui il linguaggio. Nel caso specifico dei migranti, inoltre, il cambiamento e lo spostamento li portano a un ulteriore processo di re-invenzione della propria identità, di continua comparazione con il proprio passato e con i propri luoghi. Vedremo in che modo i testi in questione oscillino tra due poli contestuali (il Perù e l'Italia), tra due

⁷ Cfr. Giles et al., *Language, ethnicity, and intergroup relations* (1977) e Giles and Saint-Jacques, *Language and ethnic relations* (1979).

spazi e due tempi differenti, tra il *qui* e il *là*, tra il *prima* e l'*adesso*, e quale importante funzione rivesta in essi l'aspetto deittico.

È in questo territorio di passaggio che i ragazzi raccontano di sé e la narrazione della propria storia permette loro di sviluppare delle auto-rappresentazioni in cui essi stessi valutano la propria capacità di tenere assieme modelli culturali e linguistici diversi, di descrivere il proprio percorso di costruzione di un'identità multipla e di auto-analizzare le proprie condizioni di vita.

Concordiamo a questo proposito con De Fina (2006) nel considerare l'auto-rappresentazione uno strumento di primaria importanza per comprendere il funzionamento di determinati gruppi sociali, oltre che un rilevante oggetto d'indagine da portare all'attenzione degli studiosi e di chiunque sia vicino al mondo dell'immigrazione per poter analizzare le pratiche di vita quotidiana dei giovani migranti presenti nel territorio italiano.

Abbiamo avuto modo di anticipare come nelle auto-rappresentazioni il problema dell'identità multipla rivesta un ruolo di primo piano, e in che modo la lingua svolga la funzione di *trait d'union* in tutti gli ambiti di identificazione dell'io, sia per quel che riguarda il contatto fra le due lingue di riferimento, sia per quel che concerne l'aspetto più propriamente pragmatico o comunicativo. Vedremo in che modo in quasi tutti gli ambiti d'interazione di questi ragazzi, sia a livello propriamente linguistico che etnico-nazionale, familiare, scolastico e relazionale, il ruolo dei due codici e l'uso che essi ne fanno, mostrino le tracce della loro identità ibrida.

Spagnolo e italiano a contatto

Ritroviamo nella maggior parte degli scritti un senso di sdoppiamento di fronte alla lingua: la maggioranza dei ragazzi dichiara di aver avuto difficoltà al momento dell'arrivo in Italia per la mancata conoscenza dell'italiano; nonostante ciò, quest'ultimo è oramai il loro codice d'interazione sia a livello scritto, sia nelle pratiche d'interazione extra-famigliare:

- a) *Ho visto una folla multicolore che parlava un idioma sconosciuto sebbene affine al mio. [...] Vorrei fare l'università, cercando, possibilmente, di mantenere il mio spagnolo che, purtroppo, si va facendo sempre più zoppicante giacchè, oramai, non lo pratico quasi più. C'è una cosa strana che mi succede: non sogno più in castigliano bensì in italiano. Così, a volte, mi domando come mi troverei, in un futuro, nel mio paese. E mi ritrovo come sovrappeso tra due mondi e due identità.* (Kevin)

- b) *Dopo una settimana sono andato a scuola per la prima volta ho cominciato a imparare l'italiano. Mi è risultato un po' difficile però dopo l'ho imparato.* (Gustavo)
- c) *Così quando sono venuta qui, praticamente, avevo cominciato una vita da capo perché non conoscevo nessuno, era una città che non conoscevo e in più non sapevo parlare la lingua. Così avendo i miei sono andata avanti, ho imparato la lingua e, come vedete, so anche scrivere.* (Kiara)

La traccia di tale senso di sdoppiamento ci è data anche da veri e propri elementi d'interferenza linguistica, che manifestano la sovrapposizione fra le due lingue attraverso casi di *code-mixing* a livello fonologico e ortografico (*inmensa, escurzione*), a livello morfologico (*del aula, del uniforme*), e a livello sintattico:

- d) ***Come dovevo partire per l'Italia, gli ho detto di no per questo motivo.***
- e) *Vengo dal Perù, un paese molto bello da visitare **a chi gli piace la natura.***

Il primo esempio ricalca la costruzione spagnola causale “como + indicativo”, che ha il suo corrispettivo nella forma italiana “siccome + indicativo”. Anche il secondo esempio è un caso d'interferenza del doppio pronome tipica dello spagnolo “a quien le guste”.

Questi due casi rappresentano esempi di un'interlingua contenente elementi sintattici della L1 (il connettore causale spagnolo, o il doppio pronome) che, o non esistono o sono scorretti nella L2, e che il parlante tende a trasferire da una lingua all'altra secondo il modello della corrispondenza, che Schmid (1994: 103-119) inserisce fra le strategie di acquisizione di una lingua strutturalmente e geneticamente affine alla L1.

Si noti il caso inverso, estratto da una narrazione in spagnolo che presenta casi d'interferenza dell'italiano:

- f) *Yo en Perú vivo vicino alla spiaggia, andavo todos los días. Ho 12 primos.* (Ayrton)

Dagli esempi risulta evidente in che modo questi ragazzi abbiano le competenze necessarie per gestire due codici differenziati e in che modo, dopo uno scoglio iniziale di difficoltà comunicative, la maggior parte abbia raggiunto delle buone competenze in L2, nonostante alcuni fenomeni d'interferenza, che costituiscono delle strategie di apprendimento imprescindibili in una fase di *shift* da L1 a L2.

Nonostante ciò, non è possibile parlare con certezza di bilinguismo ma, al contrario, proprio l'avvenuta padronanza totale di L2 può essere tale da sovrastare le competenze in L1, e questo è un caso fre-

quente, determinato da due variabili a cui accennavamo prima: l'età d'inserimento nella scuola e l'attenzione dedicata dai genitori a coltivare la lingua d'origine. Come sostiene giustamente Leonini (2005): "Chi inizia la carriera scolastica in Italia, si trova, ovviamente, in condizioni molto diverse e migliori di chi, invece, è arrivato nel nostro paese verso i 12/13 anni o più tardi. In quest'ultimo caso, i giovani vivono una fase di adattamento scolastico e d'inserimento sociale più difficile, sommando i problemi adolescenziali con quelli dell'inserimento in un nuovo contesto sociale, linguistico, culturale e con la ricostruzione di legami familiari" (2005: 6-7).

Morales (1998 *apud* Lanieri 2003: 156) ha evidenziato, inoltre, come nei ragazzi la cui lingua madre non sia quella usata a scuola, si verifichino problemi con la nuova lingua, nel caso in cui non abbiano sviluppato competenze e abilità tali da poterle trasferire poi a L2.

Gli esempi sopra riportati possono fornirci una spia di quanto sin qui affermato; in tutti, infatti, ritroviamo fenomeni d'interferenza: i primi due, (d) e (e), rappresentano dei casi d'interlingua creatasi nello *shift* da L1 a L2, e destinati probabilmente a scomparire con il progredire dell'apprendimento dell'italiano. Purtroppo non sappiamo nulla del livello di spagnolo dei due narratori, e non possiamo dunque fare previsioni riguardo alla possibilità di mantenimento di L1.

Il secondo caso (f), invece, nonostante la decisione di redigere l'elaborato in spagnolo, manifesta una certa difficoltà a livello ortografico, e più in generale nella produzione scritta. Non sappiamo nulla della competenza di italiano del parlante in questione, ma possiamo supporre che senza un intervento di rafforzamento delle abilità in L1, si prospetti il caso di un bilinguismo in perdita, e cioè a discapito dello spagnolo, quello che Siguan (2001: 30) definisce come *bilingüismo substractivo*.

Anche per quel che riguarda l'identificazione linguistica e il contatto fra spagnolo e italiano in ambito familiare, ritroviamo un senso di sdoppiamento determinato dalla necessità di sviluppare le competenze linguistiche nell'una o nell'altra lingua, a seconda di chi sia l'interlocutore. La maggioranza dei ragazzi in questione, infatti, ha vissuto la prima infanzia nel proprio paese d'origine, lontano dai genitori. Per molti di loro i rapporti più significativi sono stati con i nonni o con i parenti rimasti in patria, con cui sono cresciuti e con cui mantengono contatti sporadici:

- g) *Io in Perù ho vissuto con i miei nonni e mi mancano tanto perché io li consideravo come i miei secondi genitori.* (Kiara)
- h) *Le cose con il tempo non eran come me le aspettavo, mia madre non mi po-*

teva capire, la lunga distanza l'aveva estraniata da me. [...] Probabilmente la nonna mi aveva troppo viziata. (Evelyn)

- i) *Pero a las personas que más amaba
Son mis abuelos que aunque me castigaban
Yo les apreciaba* (Carlos)
- j) *Il lavoro che assorbe totalmente i miei, le ore lunghissime passate da solo pensando ai miei fratellini rimasti a Lima con la mia cara nonna Chela. Paradossalmente, proprio ora, privato del calore familiare che mi era abituale nel mio Perù.* (Kevin)

I genitori paiono distanti nello spazio, ma anche nelle relazioni affettive perché impegnati a garantire migliori condizioni di vita: ciò genera, il più delle volte, un senso di abbandono e l'immane confronto con il mondo d'origine, con un'infanzia spensierata nonostante le difficili condizioni economiche, ma garantita dalla presenza di figure salde e protettive. Tra queste, emerge in particolare quella della nonna materna, che riveste un ruolo fondamentale in questi scritti, in quanto depositaria del contesto etnico-linguistico.

Lo sdoppiamento linguistico, anche in questo senso, appare chiarificante: lo spagnolo rimane il codice comunicativo per l'interazione orale in ambito familiare con i parenti rimasti in patria, mentre frequente è il caso di un uso misto di italiano e spagnolo con i genitori in Italia, o addirittura di un uso esclusivo dell'italiano, soprattutto nel caso delle madri più attente ad agevolare il processo d'integrazione del figlio nella nuova società⁸, arrivando a volte addirittura a considerare l'uso di L1 socialmente meno prestigioso di L2.

Emerge dalla maggior parte degli scritti un'immagine della madre che ricalca il modello che abbiamo delineato all'inizio di 'pioniera', di apripista del percorso migratorio, mentre i figli sono giunti in un secondo momento da soli, o accompagnati dal padre: il ricongiungimento con genitori poco conosciuti e poco frequentati risulta in molti casi difficile.

I genitori rappresentano comunque un sostegno fondamentale nel momento della transizione. Da una fase di emarginazione, dovuta alla scarsa conoscenza della L2, si passa a una graduale integrazione in virtù dell'apprendimento di L2, e nella maggioranza dei casi a un dichiarato ambientamento nel contesto scolastico e affettivo. La lingua rimane inevitabilmente lo scoglio principale e il primo vero motivo che li porta a sentire la propria diversità:

⁸ A questo proposito cfr. Chini (2004)

- k) *Ho avuto la fortuna di essere aiutato ad abituarci in questo posto grazie a una maestra delle elementari che sapeva lo spagnolo [...], però ci sono stati anche dei momenti brutti causati dal fatto che fossi diverso dagli altri.* (Luciano)

La scuola rappresenta dunque un laboratorio fecondo per conoscere se stessi e gli altri, è nella scuola che questi ragazzi iniziano a confrontarsi con la società d'arrivo, e per tale motivo un buon inserimento è da ritenersi fondamentale.

Grazie alle recenti prospettive pluraliste e multiculturali che pongono l'attenzione più sul mantenimento dell'appartenenza etnica che all'assimilazione al nuovo contesto, la differenza culturale e linguistica non è più vista come un ostacolo o un vincolo da superare, ma come un elemento costitutivo essenziale, perché i protagonisti di questi scritti, così come i ragazzi che oggi giorno frequentano le scuole italiane, vivono costantemente pratiche di multiculturalità grazie alla recente immigrazione proveniente da qualsiasi parte del pianeta.

Il ruolo della deissi in Mi Perú

In quasi tutte le narrazioni si assiste a descrizioni idilliache del paesaggio peruviano, in contrapposizione ai foschi paesaggi urbani dell'Italia. Il paese d'origine incarna per tutti un luogo adatto a trascorrere un'infanzia spensierata, mentre il momento della partenza rappresenta una presa di consapevolezza indotta dagli adulti sull'incertezza delle condizioni di vita.

Il Perù descritto a posteriori rimane dunque il rifugio dell'infanzia e degli affetti, e spesso è tratteggiato oniricamente, in contrapposizione alle descrizioni realistiche dell'Italia, delle difficoltà legate alla scuola e al lavoro dei genitori. Parallelamente, le due lingue di riferimento rivestono la stessa funzione: lo spagnolo rappresenta la lingua dell'infanzia, mentre lo scontro con la nuova società, l'arrivo in Italia e la difficoltà causata dal nuovo codice segnano il passaggio a una seconda fase caratterizzata dall'abbandono della spensieratezza. È possibile vedere come, soprattutto in ambito scolastico e affettivo, l'esclusione dalla comunicazione in italiano non possa che generare uno stato di abbandono iniziale, che la maggior parte dei ragazzi non manca di descrivere:

- l) *Quella montagna dove correvamo veloce e salivamo per vedere il mare da là su in cima [...] **ho paura di dimenticare** quella bambina di sei anni che correva nel cortile.*
Ricorderò sempre la mia patria, il mio Perù che mi ha visto nascere, la ter-

ra in cui feci i primi passi, non dimenticherò le gioie che il mio paese mi diede in tenera età, rimarrà come nelle favole sarà il mio bosco incantato, così come io lo ricordo. Guarderò il Perù così, nonostante sia cresciuta. Lo guarderò sempre tra i suoi splendidi paesaggi con gli occhi ciechi di un bambino, non vedrò la miseria e la povertà che affliggono la mia gente ma lo vedrò magico così: un paese dove i bambini crescono liberi di correre sulle montagne di sabbia, di correre scalzi negli orti, il mio Perù sarà come il tuo bambina Martha. (Evelyn)

- m) *All'inizio abituarci in Italia è stata dura. In Perù c'erano tutti i miei più bei ricordi della mia infanzia: le uscite, l'escursioni, le feste ecc. (Luciano)*

L'aspetto deittico costituisce in generale una componente fondamentale ai fini della formulazione di un atto comunicativo, dal momento che inquadra il discorso all'interno di un determinato contesto, attraverso elementi che hanno una funzione referenziale (cfr. Bustos Tovar 2000); in questo caso specifico, inoltre, si tratta di ragazzi la cui principale esperienza di vita si basa su processi di decontestualizzazione, o meglio ancora, di un continuo movimento da un contesto ad un altro. Questa posizione di passaggio dal *là* al *qui*, dal *prima* ad *adesso*, li pone in una situazione di perenne confronto con due spazi e due tempi diversi, evidente in una tipologia narrativa quale è quella dell'auto-rappresentazione in cui il soggetto si riconosce in determinate categorie, ivi incluse quelle spazio-temporali.

Nella maggior parte degli scritti analizzati, abbiamo riscontrato in che modo la deissi spaziale, che si concretizza con un abbondante uso di avverbi di luogo (*qui/qua, lì/là*), di verbi di movimento (*andare/venire*), di possessivi, si manifesti attraverso la relazione, il più delle volte in modalità avversativa, dei due spazi di appartenenza, il Perù e l'Italia, sempre in virtù di quella separazione cui accennavamo prima:

- n) *Non avevo bisogno di rubare i pomodori dall'orto perché qui non c'erano orti, non c'era la polvere che saliva ad ogni macchina che passava, qui la terra era dura e se cadevo mi facevo molto male, e non c'erano le candele che ci illuminavano la notte ma vere luci, stelle attaccate ad un palo, così te le avrei iniziate a descrivere allora. E chissà se tu avevi mai visto dei palazzi così grandi, oh Martha erano così alti che quando te li descrissi ti evidenziavi la mia gioia dicendoti che da lassù forse si poteva parlare con gli angeli. (Evelyn)*
- o) *Non ho tanti ricordi del mio paese d'origine, però ricordo che la gente dove vivevo mi voleva bene e mi conoscevano tutti. Venendo qua non è stato come in Perù, non conoscevo nessuno, appartenevo alla mia famiglia e mi sentivo spaesato perché magari volevo uscire ma non sapevo dove andare. (Luciano)*

- p) *Ho visto classi di ragazzi, vestiti nelle maniere più disparate, tenere un comportamento impensabile nel “mio” mondo.* (Kevin)

L'importanza della specificazione spaziale può essere dedotta dal fatto che i narratori sperimentano continuamente un processo di spostamento fisico e mentale da un contesto a un altro, determinato dalla loro condizione di giovani migranti: la narrazione, attraverso la presenza di ricorrenti elementi di localizzazione spaziale, ne è un chiaro riflesso.

Analizzando nello specifico come si manifesta la deissi spaziale all'interno dei testi, il primo dato interessante è fornito dall'ampio uso dell'aggettivazione possessiva in prima persona dello spazio di riferimento, che coincide con il paese d'origine; si vedano gli esempi: *il mio Perù, del mio paese, nel “mio” mondo.* L'aggettivo possessivo usato in questo modo rappresenta una strategia comunicativa che il parlante adopera per segnalare oltre che la localizzazione dell'enunciato, quella che Vigara Tauste (1992: 360-361) definisce come “relación posesiva o de pertenencia con el objeto señalado”. Il mittente, infatti, sembra non condividere lo stesso campo d'azione del destinatario; al contrario, pare voler segnare una separazione spaziale tra il proprio mondo di appartenenza, con cui si identifica tramite una relazione possessiva che si concretizza a livello linguistico con l'aggettivo *mio*, e lo spazio che condivide con l'interlocutore, che si esplicita attraverso un generico *qui*. In un solo caso, invece, troviamo l'uso del possessivo *nostro* e del pronome personale *nosotros*:

- q) *Ora vedo la possibilità di creare nuova ricchezza, economica e culturale, e, chissà, in futuro di riportarne un poco a casa per risollevare il **nostro** amato Perù.* (Kevin)
- r) ***Nosotros** los jovenes somos el futuro del pais.* (Ayrton)

In questi esempi il contesto situazionale viene sentito come condiviso con l'interlocutore, il parlante si sente parte di una determinata pluralità che include il mittente e che si riconosce in una specifica comunità etnica o in una determinato gruppo generazionale. In questo caso è possibile ricondurre la funzione pragmatica dell'elemento deittico *nostro* non solo a riferimenti spazio-temporali, ma anche sociali.

In realtà, è possibile vedere come la relazione di appartenenza a un determinato luogo si manifesti anche attraverso il ricorrente uso del binomio deittico *nel mio mondo...qui*. Tale opposizione binaria segna lo spartiacque tra i due spazi di riferimento del parlante che la situazione di transito, che caratterizza la categoria migrante, impone. La maggioranza dei ragazzi, ad esempio, non può evitare modelli

comparatistici tra i due sistemi scolastici sperimentati: in alcuni casi il modello peruviano appare sempre più convincente e utile. La difficoltà chiaramente viene attribuita anche a problemi di tipo linguistico, nonché al diverso approccio culturale:

- s) *Qua la scuola è molto difficile perché gli studi sono più di cultura, cioè storia... **invece in Perù** non ti fanno studiare queste cose inutili, ma ti fanno studiare cose utili.* (Shirley)
- t) ***Quando ero in Perù** ero abbastanza brava a scuola. **Qui la scuola** è un po' più difficile perché qui si fa tanta storia [...] penso che sia meglio studiare il futuro anziché il passato, poi un'altra cosa che non mi piace della scuola è il fatto che mi fanno studiare la storia **di altri paesi e non del mio!*** (Melanie)

Si noti come in questi casi la deissi spaziale e temporale in modalità avversativa sia imprescindibile per marcare la differenza fra i due sistemi: *qua la scuola è più difficile... invece in Perù, quando ero in Perù... qui la scuola è un po' più difficile.*

Lo stesso accade con la deissi temporale, la cui funzione è quella di delimitare i riferimenti temporali presenti nell'enunciato dal punto di vista del soggetto:

- u) *Ed è proprio la distrazione che mi spinge a scriverti, un abisso **tra l'oggi e ieri.*** (Martha)
- v) *Finalmente potevo raggiungere i miei genitori. [...] **Da quel giorno** ho visto tante cose, più di quante pensassi.* (Kevin)

Concordiamo con Vigara Tauste (1992: 357) quando afferma che: “Aunque metodológicamente se suelen separar la deixis personal, la local y la temporal, son inseparables en la realidad del discurso y, de hecho, los sistemas espacial y temporal intercambian sus unidades con frecuencia”.

Questa posizione è evidente nei nostri testi attraverso l'utilizzo dei tempi verbali. La dicotomia tra due spazi e due tempi diversi a cui accennavamo sopra, si manifesta attraverso l'uso, sempre in modalità avversativa, tra il presente e l'imperfetto. Mentre l'uso del presente serve a contestualizzare il discorso rispetto al *qui* e *adesso*, l'imperfetto serve a delimitare il discorso rispetto a un *là* e *prima*. Anche in questo caso è frequente l'utilizzo dei due verbi in modalità dicotomica, come strategia comunicativa per segnare la separazione di luogo e tempo rispetto al momento del transito. Questo è particolarmente evidente nel momento in cui i narratori trattano il tema della scuo-

la (si prenda come esempio t).

È molto frequente, inoltre, il caso di spostare l'asse temporale all'inizio della propria esperienza migratoria come *incipit* di molte narrazioni. Talvolta, addirittura, si fa partire la propria esistenza, il riconoscimento di sé, dall'arrivo in Italia:

w) **All'inizio** mi sentivo qualcosa di piccolo a cui nessuno dava retta. [...] Ma poi tutto cambiò, non mi sentivo più quella piccola cosa perché mi volevano bene. (Henry)

x) **La mia storia inizia** quando avevo otto anni. (Lizeth)

In questi due esempi appare chiaro in che modo il momento della transizione da un mondo a un altro, da uno spazio all'altro, rappresenta la separazione di due spazi e due tempi, coordinate pragmatiche che il parlante dà per scontato che l'interlocutore condivida: nel primo esempio (w), *all'inizio* corrisponde ovviamente al momento dell'arrivo in Italia, mentre nel secondo (x), *la mia storia inizia*, l'autore si riferisce evidentemente alla nuova vita in Italia.

Conclusioni

Con quanto esposto finora, abbiamo cercato di inquadrare il panorama sociolinguistico di un gruppo di minori appartenenti alla comunità ispanofona, evidenziando in che modo lo stretto legame che unisce lingua e identità sia un fattore di rilevante importanza all'interno dei gruppi bilingui: se da un lato la comunità etnica si riconosce in una determinata lingua, dall'altro la lingua stessa è il riflesso e lo strumento di trasmissione di valori, abitudini e tradizioni attraverso i quali si esprime la comunità.

Siamo passati ad analizzare un corpus testuale di auto-rappresentazione di alcuni ragazzi peruviani e italo-peruviani dal quale emerge il ritratto che gli stessi fanno di sé, e dal quale è stato possibile rilevare in che modo la lingua rappresenta un elemento di riconoscimento importante in una categoria abituata a muoversi in due contesti differenziati, quello italiano e quello relativo al proprio paese d'origine, e per questo motivo possono o devono essere in grado di saper gestire una doppia competenza linguistica. Emerge dai loro scritti la preferenza per l'italiano come veicolo di comunicazione scritta e come nuovo codice d'interazione con gli amici, mentre lo spagnolo rimane la lingua degli affetti, usata per lo più in modalità orale, e non sempre conservata. Al contrario, si evidenzia una certa preoccupa-

zione riguardo alla possibilità di perdere le competenze in L1, a mano a mano che progredisce lo *shift* verso L2.

Emerge in particolare la tendenza a una ristrutturazione del proprio repertorio linguistico, che in molti casi coincide con un bilinguismo in perdita a discapito della propria lingua madre, da ricondurre principalmente a due fattori: l'età e le condizioni sociali.

I testi hanno evidenziato in che modo l'identità multipla dei narratori si manifesti sia attraverso casi d'interferenza tra L1 e L2 nella fase di apprendimento di L2, sia attraverso il giudizio che loro stessi emettono della propria condizione di sdoppiamento di fronte alla lingua e ai diversi ambiti d'interazione, a livello etnico-nazionale, a livello familiare, e a livello relazionale, attraverso l'uso di elementi deittici, che marcano la separazione dei due diversi contesti di riferimento.

La lingua rimane in tutti questi ambiti il segno principale d'identificazione con il proprio paese, la propria cultura e la propria storia, di pari passo con una buona integrazione nella nuova società.

L'iniziativa organizzata dal Consolato Peruviano, nonostante abbia rappresentato un'esperienza marginale, ha tuttavia dimostrato l'interesse di una parte della comunità ispanofona a perseguire una politica linguistica di salvaguardia delle proprie radici, e soprattutto di preservazione di un patrimonio linguistico e culturale a rischio, come spesso accade in contesto migratorio dalla seconda generazione in poi. Il fatto stesso che il concorso sia stato indetto dall'interno della comunità etnica, è senz'altro un elemento che rafforza la rappresentatività del corpus.

Allo stesso modo l'intervento della scuola e della famiglia è di vitale importanza per la valorizzazione del potenziale bilinguismo dei giovani migranti, della vantaggiosa possibilità di poter gestire alternativamente due codici, il che non implica alcun stato di incertezza comunicativa: è possibile, con la collaborazione delle due parti, garantire una buona acquisizione di L1, tanto quanto un buon mantenimento di L2⁹.

⁹ A tal proposito riteniamo utile ed interessante citare in questo ambito due progetti volti al mantenimento linguistico dei giovani ispanofoni presenti sul territorio italiano. Il primo, 'Laboratorio Migrazioni', è stato realizzato grazie al Protocollo d'Intesa tra l'Università degli Studi di Genova e il Comune di Genova-Direzione Regionale per l'Istruzione della Liguria – rivolto a ragazzi stranieri, con l'obiettivo di diffondere la cultura del bilinguismo, di avvicinare la scuola e le famiglie straniere, e di garantire in questo modo un buon inserimento delle seconde generazioni per prevenire situazioni di emarginazione. Il progetto consisteva nella lettura e rappresentazione da parte degli studenti dell'università di Genova, coordinati dalla Prof.ssa Carpani, di due racconti in lingua dello

BIBLIOGRAFIA

APPEL, R. e MUYSKEN, P. (1987), *Language contact and bilingualism*, London, Edward Arnold.

BLAS ARROYO, J. L. (2005), *Sociolingüística del español*, Madrid, Cátedra.

BUSTOS TOVAR DE, J. J. (2000), "Gramática y discurso", in ALVAR, M. (dir.), *Introducción a la lingüística española*, Barcelona, Ariel, pp. 407-432.

CHINI, M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli.

DE FINA, A. (ed.) *et alii* (2006), *Discourse and identity*, New York, Cambridge University Press.

EDWARDS, J. (1985), *Language, society and identity*, Oxford New York, Basil Blackwell.

FAVARO, G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia.

GILES, H. (ed.) *et alii* (1977), *Language, ethnicity and intergroup relations*, London, Academic Press.

LANIERI, M. (2003), "L1 y L2 de niños hispanoamericanos en Génova", in CARPANI, D. (a cura di), *En obras 2. El error: Experiencias didácticas*, Salerno Milano, Oèdipus, pp. 155-173.

LEONINI, L. (a cura di) (2005), *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli.

SCHMID, S. (1994), *L'italiano degli spagnoli: interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.

SIGUAN, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Editorial.

VIETTI, A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, Franco Angeli.

scrittore uruguayano Horacio Quiroga, a cui seguivano domande e discussioni con i ragazzini di origine ispanica e non solo, e la relazione finale da parte di questi ultimi in spagnolo per i primi e in italiano per gli altri. Riportiamo le conclusioni di Lanieri (2003) sull'esperienza di questo laboratorio e rimandiamo alla consultazione dell'articolo per maggiori approfondimenti. "Dicho evento, de alguna manera, los indujo a reajustar su visión interior del entorno, así como la imagen que tenían de sí mismos, llevándolos a repositionarse de otra manera y a adoptar también ante los demás una postura diferente, que antes tendía a desentenderse de su propio idioma – o, aún peor, a reprimirlo, en muchos casos –, a considerarlo como una traba, como la marca de su evidencia".

Il secondo progetto, 'Tutilimundi', è invece realizzato dall'Istituto Cervantes de Milán, ed è stato creato per offrire a bambini tra i 4 e i 7 anni, di origine ispanica e residenti a Milano, la possibilità di entrare in contatto con la lingua e la cultura dei genitori attraverso attività ludiche in spagnolo.

VIGARA TAUSTE, A. (1992), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.

WEINRICH, U. (1953), *Languages in contact*, L'Aia, Mouton; trad. sp. (1974), *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central.

SITI WEB

<http://www.ismu.org/ORIM/> (Visitato il 22-01-2007)

http://www.db.caritas.glauco.it/caritastest/temi/Immigrazione/Dossier_2006/Dossier2006/scheda.pdf (Visitato il 22-01-2007)