

Tilburg University

Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione

Spotti, M.; Gallina, Francesca

Published in:
SLI Symposium

Publication date:
2015

Document Version
Early version, also known as pre-print

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Spotti, M., & Gallina, F. (2015). Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione: il caso dell'Italia e dei Paesi Bassi. In *SLI Symposium* (pp. 159-176)
<https://arpi.unipi.it/handle/11568/861859>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

FRANCESCA GALLINA, MASSIMILIANO SPOTTI
(*Università per Stranieri di Siena, Babylon, Tilburg University*)

Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione: il caso dell'Italia e dei Paesi Bassi

1. INTRODUZIONE

Ciò che il presente contributo si propone è una riflessione sui processi di formazione di identità e sui tratti che caratterizzano i repertori sociolinguistici dei figli degli immigrati stranieri che sono nati in Italia e nei Paesi Bassi e che frequentano la scuola primaria in uno dei due Paesi¹. L'obiettivo è quello di verificare se sulla base delle riflessioni che emergono dall'analisi di entrambi i contesti di ricerca e dal loro confronto è possibile proporre una visione del multilinguismo che riesca realmente a cogliere la complessità dei repertori sociolinguistici e dei processi di costruzione di identità che vada al di là della dicotomia alunno alloctono e alunno autoctono. Oggi, infatti, è quanto mai necessario porsi in una prospettiva capace di interpretare quantitativamente e qualitativamente il contatto linguistico in campo educativo e di coglierne la complessità delle dinamiche e dei rapporti che si stabiliscono e si evolvono dinamicamente nel tempo e nello spazio tra i numerosi poli linguistici di una società e degli individui che la compongono.

Lo scopo del presente contributo è dunque quello di proporre alcune riflessioni sui processi di costruzione identitaria e sulle condizioni linguistiche di figli di immigrati stranieri nati nel Paese di immigrazione e frequentanti il ciclo della scuola primaria in due differenti contesti europei, accomunati da una consistente presenza immigrata. Sia in Italia che nei Paesi Bassi i flussi migratori hanno assunto ormai da tempo i tratti della stabilità, rendendo strutturale il fenomeno del radicamento dei progetti migratori e facendo sì che i giovani e giovanissimi di origine straniera nati in Italia e nei Paesi Bassi costituiscano una presenza sostanziale all'interno delle rispettive strutture educative, soprattutto nei primi cicli scolastici

¹ Il presente lavoro è frutto della riflessione e delle discussioni condivise tra gli autori, i quali, comunque, si assumono la piena e diretta responsabilità delle diverse parti: Francesca Gallina è autrice dei §§ 2, 2.1, 2.2, 2.3; Massimiliano Spotti è autore dei §§ 3, 3.1, 3.2, 3.3. L'introduzione e le conclusioni tratte sono in comune.

dove la diversità etnica e il multilinguismo hanno raggiunto un livello tale da modificare profondamente la composizione linguistica e culturale delle classi².

Nel presente contributo, il caso italiano e quello neerlandese sono affrontati secondo prospettive metodologiche diverse, avendo il primo come paradigma di ricerca un approccio quantitativo e il secondo un approccio etnografico interpretativo. Anche il campione di riferimento delle due ricerche è diverso: nel caso italiano sono presi in considerazione 177 alunni della scuola primaria di origine straniera nati in Italia, cui è stato somministrato un questionario sociolinguistico, mentre nel caso olandese sono oggetto di indagine 18 alunni di origine straniera, protagonisti di una serie di discussioni di gruppo che quindi presuppongono il coinvolgimento del ricercatore. La scelta di mettere a confronto approcci metodologici differenti e apparentemente inconciliabili nasce dalla convinzione che adottare approcci diversi per studiare un medesimo oggetto di ricerca da punti di vista differenti possa facilitare una migliore comprensione dei fenomeni che sono oggetto di studio. L'interazione e il confronto tra dati di natura quantitativa e di natura etnografica interpretativa possono, a nostro avviso, essere di sostegno allo studio di fenomeni sociolinguistici secondo una prospettiva più ampia e ricca.

Sebbene siamo consapevoli del fatto che approcci metodologici differenti dovrebbero essere applicati a uno stesso campione di riferimento per essere significativi, la scelta di mettere a confronto due contesti differenti, in cui il paradigma di ricerca adottato è intrinsecamente diverso per natura, nasce da alcune considerazioni sui risultati preliminari di entrambe le ricerche. I primi dati raccolti sia in Italia che in Olanda, infatti, avevano messo in luce come nelle seconde generazioni di entrambi i Paesi vi fossero delle tendenze comuni, tutte riconducibili alla complessità delle condizioni sociolinguistiche e identitarie e alla necessità di ulteriori riflessioni per verificare se l'approccio multilingue e i concetti teorici sino ad ora impiegati siano adatti allo studio del caso dei giovanissimi figli di immigrati stranieri appartenenti alla seconda generazione. È sulla base di tali risultati che è nato quindi il progetto di mettere a confronto i dati derivanti dall'applicazione di un approccio qualitativo al caso delle scuole primarie olandesi con quelli derivanti

² Intendiamo nel nostro contributo riprendere uno dei due termini che costituiscono la distinzione terminologica proposta da Vedovelli (in stampa) fra *adulti immigrati stranieri* e *giovani e giovanissimi di origine straniera*. Non solo perché condividiamo quanto sostenuto da Vedovelli a proposito del caso italiano sulla necessità di attribuire la cittadinanza italiana a chiunque sia nato in Italia, ma anche perché riteniamo che la definizione dei figli di immigrati stranieri nati nel Paese che ha accolto le loro famiglie come *giovani di origine straniera* renda in modo più profondo la complessità anche dell'identità linguistica e culturale di cui sono portatori. Tuttavia, pur aderendo alla proposta di Vedovelli, nel nostro contributo alterneremo l'uso di tale definizione al più generico e diffuso *seconde generazioni* di immigrati stranieri.

dall'applicazione di un approccio quantitativo al caso delle scuole primarie italiane, pur nella consapevolezza delle possibili obiezioni e dei limiti della nostra scelta teorica e metodologica. Il contributo si propone quindi di presentare il caso olandese e quello italiano e di proporre a seguire alcuni spunti di riflessione sulla base dei dati raccolti in entrambi i contesti, per verificare come l'emergente paradigma teorico proposto dal concetto di superdiversità (Blommaert, Rampton, 2011; Vertovec, 2010) possa aiutare in una migliore comprensione delle dinamiche sociolinguistiche e identitarie in gioco in contesti educativi caratterizzati da una forte e continua presenza migratoria.

2. IL CASO ITALIANO

Con una presenza immigrata di oltre 5 milioni di persone (Caritas, 2012) e con una presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane pari al 8,4% (MIUR-ISMU, 2012), l'Italia si conferma come un Paese dove i fenomeni di immigrazione hanno ormai raggiunto sia massa critica che stabilità. I dati del MIUR (ibid.) sulla presenza nelle scuole italiane dei figli degli adulti immigrati sostengono con forza tale affermazione: il 44,2% degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia, ed essi sono concentrati soprattutto nella scuola dell'infanzia (80,4% degli alunni stranieri), nella scuola primaria (54,1%) e a seguire nella scuola secondaria di I e II grado (rispettivamente 27,9% e 10,2%). In questa sede ci occuperemo della presenza e delle condizioni sociolinguistiche dei giovanissimi di origine straniera nati in Italia che frequentano la scuola primaria in provincia di Siena, dove il 13,7% della popolazione scolastica ha origini straniere e in particolare dove gli alunni con cittadinanza non italiana inseriti nella scuola primaria costituiscono il 14,6%, di cui il 49,4% è nato in Italia (MIUR-ISMU, 2012).

La ricerca si inserisce nell'ambito delle attività del Centro di Eccellenza della Ricerca – *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* dell'Università per Stranieri di Siena e più precisamente all'interno della cornice della linea di ricerca "Lingue immigrate" che si propone una mappatura della presenza delle lingue immigrate nella provincia di Siena. Il quadro teorico di riferimento del presente studio è quello delle ricerche del Centro di Eccellenza sul nuovo spazio linguistico italiano e sul contatto linguistico in contesto migratorio secondo tre modelli metodologici di rilevazione per l'approfondimento dei quali rimandiamo a Bagna, Barni, Siebetcheu (2004), Bagna, Casini (2012), Barni (2008). Il modello di ricerca qui adottato è quello definito Monterotondo – Mentana, dal contesto della sua prima applicazione, e prevede l'analisi delle condizioni linguistiche degli alunni inseriti nel nostro sistema educativo per indagare il contatto fra le lingue degli alunni di origine straniera e l'italiano

tramite un questionario sociolinguistico adattato dal lavoro di Extra, Yağmur (2004), Multilingual Cities Project. Il presente lavoro ha come campione di riferimento i questionari somministrati agli alunni che frequentano il quarto anno della scuola primaria a Siena e provincia.

Per la presente ricerca presenteremo i dati relativi ai soli alunni di origine straniera nati in Italia e ci concentreremo solo su alcuni temi proposti dal questionario compilato in autonomia da tutti i membri del campione. Ci concentreremo infatti solo sulle autodichiarazioni relative agli usi linguistici, alla valutazione delle proprie competenze linguistiche e all'immaginario linguistico dei giovanissimi di origine straniera. Il campione è costituito da 176 questionari compilati da alunni di origine straniera, di cui 73 nati in Italia da genitori entrambi stranieri e 103 da coppie miste. I maschi sono di numero leggermente superiore alle femmine (94 contro 82). Gli alunni si collocano per lo più nella fascia di età di nove anni (155 alunni), con alcuni alunni di otto anni (13) e di dieci anni (7).

2.1 Gli usi linguistici dei giovanissimi di origine straniera

La prima domanda del questionario chiede agli alunni di indicare quali lingue e/o dialetti siano parlati in casa propria. I dati della tabella 1 evidenziano come nella maggior parte dei casi ciò che caratterizza la condizione degli alunni di origine straniera è un grado di plurilinguismo piuttosto marcato, con repertori linguistici più o meno complessi. Solo una minoranza dichiara di parlare una sola lingua a casa, di cui il 19,31% parla solo in italiano e il 3,97% solo la propria lingua di origine.

Il fatto che quasi l'80% del campione usi più lingue o dialetti mette in luce il forte grado di plurilinguismo delle seconde generazioni, così come il fatto che oltre il 70% mantenga vivo in casa l'uso della o delle proprie lingue di origine evidenzia il forte grado di vitalità linguistica di tali lingue. Gli alunni di origine straniera mostrano di avere complessi repertori linguistici, in cui possono convivere la lingua d'origine, o più lingue di origine, l'italiano e le varietà dialettali locali. L'identità delle seconde generazioni pare dunque configurarsi come un'identità plurilingue, capace di ammettere la coesistenza di più varietà linguistiche. Le interviste informali che sono state svolte al momento della rilevazione mettono in luce come l'uso della lingua italiana e di altre lingue sia vissuto come un fatto di assoluta normalità per i giovanissimi delle seconde generazioni, che mescolano e sovrappongono italiano e lingue di origine senza vedervi alcuna incompatibilità. I giovani di seconda generazione e le lingue da loro usate si collocano dunque pienamente nello spazio linguistico italiano globale (Vedovelli, 2011), in cui forse non ha più valore l'opposizione tra lingua dominante, la lingua standard, e lingue di immigrazione, ma dove sia l'italiano e le sue varietà sia le lingue arrivate con i flussi migratori

occupano un proprio posto nello spazio linguistico e convivono su un piano che non è più di dominanza assoluta da parte della varietà standard sulle lingue immigrate, ma che è di co-presenza.

<i>Quali lingue e dialetti si parlano a casa tua?</i>	%
Solo italiano	19,31
Solo la lingua d'origine	3,97
Italiano e lingua di origine	47,15
Italiano e dialetto	8,52
Italiano e 2 lingue di origine	9,08
Italiano e 3 lingue di origine	0,56
Italiano, lingua di origine e dialetto	1,69
Italiano, 2 lingue di origine e dialetto	9,65

Tabella 1: Usi linguistici.

Le principali lingue di cui sono portatori gli informanti del nostro campione appartengono sia all'insieme delle lingue immigrate, come albanese e arabo, sia all'insieme delle maggiori lingue di comunicazione internazionale come inglese, tedesco e spagnolo. La presenza consistente di albanese e arabo è specchio della presenza delle comunità immigrate nella provincia di Siena e della presenza nelle scuole di alunni di origine soprattutto albanese e tunisina (MIUR, 2012). Altre lingue che sono presenti, sebbene in misura via via decrescente, sono francese, bulgaro, bosniaco, rumeno, russo, tagalog, polacco, greco, hindi, croato, portoghese, wolof, estone, sloveno, serbo, turco, ungherese, berbero, costituendo così un prospetto estremamente variegato delle lingue immigrate in provincia di Siena, secondo quanto già messo in evidenza da Bagna, Barni, Siebetcheu (2004). Infine è degno di nota il fatto che le seconde generazioni indichino tra le varietà locali in uso in ambito familiare ben 33 varietà dialettali o a base dialettale tra cui veneziano, napoletano, siciliano, ma anche altre varietà locali che gli informanti stessi riconoscono e definiscono come toscano, senese o poggibonsese. La presenza di varietà locali dà la misura di quanto il contesto linguistico italiano in cui vivono eserciti la propria pressione e rifletta quindi la propria complessità sui repertori dei giovani nati in Italia, estendendosi anche oltre l'italiano standard.

2.2 L'autovalutazione delle competenze

I giovanissimi di origine straniera valutano in modo complessivamente positivo le proprie competenze in italiano, dal momento che il 90,1% ha risposto di conoscere ‘bene’ e il 9,86% ‘abbastanza bene’ l’italiano. I dati della tabella 2 mettono inoltre in luce come le valutazioni sulle abilità ricettive e sulle abilità orali siano migliori di quelle relative alle abilità produttive, soprattutto scritte.

<i>In italiano so...</i>			
	Bene	Un po’	Male
Parlare	88,37	12,79	0,58
Capire	81,97	17,44	0,58
Leggere	77,32	20,34	1,74
Scrivere	68,60	27,90	1,16

Tabella 2: Valutazione delle competenze in italiano.

Possiamo ipotizzare che le peggiori valutazioni della capacità di leggere e scrivere siano in parte influenzate dai risultati scolastici degli alunni, oltre che da una percezione e una insicurezza linguistica maggiore per tali abilità. Il giudizio globale sull’italiano rimane comunque positivo, a testimoniare la confidenza con la quale gli alunni di origine straniera vivono il rapporto con quella che è la lingua della scuola e la lingua standard per la comunicazione sociale. Le valutazioni sulle altre lingue invece segnano un peggioramento di giudizio, dal momento che solo il 47,28% afferma di conoscere ‘bene’ le lingue altre, il 42,06% afferma di conoscerle ‘abbastanza bene’ e il 3,93% ‘male’. Vi è quindi nelle seconde generazioni un senso di insicurezza maggiore verso le altre lingue del loro repertorio, soprattutto per le abilità produttive e scritte. Tuttavia, è interessante notare come coloro che hanno un repertorio estremamente ricco, con almeno 3-4 lingue, sembrano avere una competenza maggiormente bilanciata: le valutazioni per la terza e la quarta lingua infatti non sono peggiori rispetto a quelle per la prima o la seconda lingua del loro repertorio. Pur nella consapevolezza che stiamo basando la nostra ipotesi su autovalutazioni dei parlanti, è comunque possibile ipotizzare che a un repertorio linguistico più ampio corrisponda anche una maggiore capacità di gestione di tale pluralità di lingue, una maggiore confidenza e sicurezza che consentono di vivere con naturalezza il rapporto con più lingue in contatto.

Agli informanti è stato chiesto anche quale fosse la lingua che ritengono di parlare meglio. Il 55,08% ha indicato l’italiano, ma quasi il 23% ha dichiarato di parlare meglio l’italiano e un’altra lingua contemporaneamente e solo il 10,77% ha invece affermato di parlare meglio una lingua diversa dall’italiano. Tali dati possono essere letti come il segno del progressivo radicamento in un contesto in cui

l'esposizione all'italiano, e la pressione che esso esercita, è massiccia; tuttavia anche la vitalità delle lingue di origine rimane alta. Essi sono dunque specchio della complessità e della ricchezza delle identità fortemente plurilingui dei giovanissimi di origine straniera, capaci di includere, nel senso più pieno e originale del termine, più lingue e culture.

2.3 *L'immaginario linguistico*

Alcune domande del questionario avevano il fine di indagare quello che è l'immaginario linguistico delle seconde generazioni. In particolare è stato chiesto loro di indicare quale lingua preferiscono e quale lingua vorrebbero parlare. Per ciò che concerne la lingua preferita è interessante notare come il 53,71% abbia indicato una lingua diversa dall'italiano, principalmente le lingue di comunicazione internazionale come inglese, tedesco, francese, spagnolo, e le lingue di origine più parlate nelle scuole della provincia senese, ovvero arabo e albanese. Inoltre sono state indicate lingue minori come estone, turco, croato, greco. Tale dato rivela dunque un forte interesse dei giovanissimi di origine straniera verso le lingue immigrate, siano queste le lingue di origine proprie o di altri compagni stranieri, sia verso le lingue internazionali. La forte sensibilità verso le lingue riguarda comunque anche l'italiano, ovvero la lingua standard del contesto scolastico e di molte interazioni sociali, se è vero che il 15,7% ha indicato l'italiano come lingua preferita e il 21,02% l'italiano abbinato ad un'altra lingua. Vi sono poi alcuni alunni di origine straniera che hanno indicato tra le proprie lingue preferite un dialetto italiano (3,5%), l'italiano e un dialetto italiano (2,92%), una lingua straniera e un dialetto (1,75%) e l'italiano, il dialetto e un'altra lingua (1,16%).

La forte sensibilità e l'interesse verso le lingue sono confermati anche dai dati su quale lingua gli informantanti vorrebbero parlare. Il 79,73% ha infatti indicato una lingua diversa dall'italiano, principalmente francese, spagnolo, inglese, tedesco, ma anche greco, cinese, albanese, arabo, portoghese, giapponese, hindi, rumeno, olandese, urdu, wolof, ucraino, ungherese, russo. Il 4,29% ha indicato l'italiano, il 3,06% italiano e un'altra lingua, il 3,06% un dialetto italiano e un'altra lingua, l'1,22% un dialetto italiano e lo 0,61% italiano e dialetto.

Ciò che possiamo ipotizzare osservando i dati relativi all'immaginario linguistico dei giovanissimi di origine straniera è che essi mostrano uno spiccato interesse trasversale a tutte le lingue, dalla lingua standard, normativa, come l'italiano, alle lingue di origine appartenenti al proprio background o ai backgrounds di altri compagni di scuola, fino a includere le maggiori lingue internazionali. Tale interesse è il riflesso, a nostro avviso, della natura fortemente e intrinsecamente plurilingue delle loro identità linguistiche, caratterizzate da repertori in cui interagiscono

e convivono più lingue che sono percepite come strettamente legate le une alle altre. Anche il contesto plurilingue delle classi in cui sono inseriti ha avuto un effetto amplificatore della sensibilità linguistica degli informanti. Ciò li ha resi maggiormente aperti e curiosi verso le lingue, facendo sviluppare in essi complesse identità linguistiche che sono intrinsecamente plurilingui, e favorendo il loro inserimento in un contesto oramai caratterizzato da sollecitazioni di una diversità linguistica estrema.

3. IL CASO NEERLANDESE

Attraverso la massiccia immigrazione, iniziata già a partire dagli anni Sessanta per motivi politici, economici e sociali, i Paesi Bassi hanno visto notevoli mutamenti demo-linguistici sul loro territorio. Tuttavia, mentre vi è stata una forma di integrazione all'interno delle norme culturali neerlandesi per quegli immigrati che sono accomunati dalla dicitura di "cittadini europei", è sempre più percepibile una forte chiamata all'integrazione sociale, linguistica e religiosa di immigrati provenienti da paesi non-occidentali, in particolare di coloro che provengono dalla Turchia e dalla regione del Maghreb (Extra, Yağmur, 2006).

Questa pressione nei confronti delle comunità immigrate sopra menzionate emerge anche dall'analisi di proposte di legge (WIN, 2006; WIB, 2006) e dalle riforme educative proposte ed approvate dal governo nell'ultimo decennio riguardo all'insegnamento delle lingue minoritarie e della sua conseguente abolizione (Kroon, Spotti, 2011 per una visione complessiva). Tali riforme, infatti, propongono due posizioni di svantaggio in quanto i programmi educativi neerlandesi per l'istruzione primaria costruiscono gli alunni immigrati come portatori di un innato svantaggio educativo e linguistico, che deve essere colmato tramite l'insegnamento della lingua neerlandese, possibilmente nella sua varietà standard, in quanto proposta come mezzo di emancipazione sociale. Inoltre, propongono l'identità etnolinguistica di alunni provenienti da comunità minoritarie come prodotto di presupposte appartenenze etniche e soprattutto sulla base di valutazioni estemporanee e stereotipate delle abilità linguistiche che gli alunni dovrebbero manifestare nella lingua dominante e nelle lingue minoritarie di appartenenza (Spotti, 2006).

3.1 *L'approccio etnografico*

Il presente contributo sul caso neerlandese è parte di una ben più ampia ricerca etnografica interpretativa sulla costruzione dell'identità di alunni immigrati, dell'età minima di undici anni, in due classi multiculturali nei Paesi Bassi e nelle Fiandre. I dati che vanno a formare il corpus etnografico consistono di annotazioni stese

durante la ricerca sul campo, di una serie di interviste aperte con insegnanti e membri del personale docente e direttivo, che seguono il modello proposto da McCracken (1988), di una serie di discussioni di gruppo con gli alunni delle classi prese in esame, ed infine di registrazioni audio di lezioni curricolari ed extra-curricolari svoltesi durante il periodo di osservazione sul campo.

Centrali all'analisi che segue sono le discussioni di gruppo formate sulla base della frequenza di contatti osservati tra gli alunni durante la giornata scolastica nello spazio di cinque giorni. Dato che gli alunni erano consapevoli della presenza di un "ospite" interessato alle loro considerazioni sulla propria costruzione dell'identità ed ai loro repertori e comportamenti linguistici, queste discussioni si sono rivelate essere delle chiacchierate informali. Prima di far parte della discussione agli alunni è stato ben precisato che non c'erano né risposte giuste né sbagliate, che le loro risposte non sarebbero state valutate in alcun modo dalla loro insegnante, e che se lo avessero voluto avrebbero potuto astenersi dal partecipare senza alcuna conseguenza di risultato e disciplinare. Queste discussioni di gruppo, che hanno tutte una durata minima di trenta minuti ed una durata massima di quarantacinque minuti, hanno sempre avuto luogo in una stanza a loro appositamente riservata nella sala docenti al pomeriggio, poco dopo la fine della giornata scolastica. Una volta iniziata la narrazione della storia migratoria dei propri genitori, la discussione veniva canalizzata principalmente sulla percezione identitaria che questi alunni hanno di sé e dei loro compagni di classe. Così come per le altre interviste condotte con il personale docente e direttivo, anche qui la posizione del ricercatore era quella di canalizzare la discussione in modo generale, così facendo gli alunni non si sono sentiti soggetti all'autorità di un adulto esterno alla loro classe, ma si sono dimostrati attivi nell'espone le loro opinioni su questioni di identità e di uso delle lingue nel loro quotidiano sia all'interno che al di fuori delle mura scolastiche. In questo modo, si è voluto sopperire alla condizione etnografica proposta da Green e Bloome, i quali asseriscono che uno studio etnografico propone una descrizione del quotidiano della comunità osservata così da garantire anche agli altri «di poter capire ciò che i membri di un gruppo sociale devono sapere, capire, saper interpretare e produrre così da partecipare in modo adeguato» (Green, Bloome, 1997, p. 186).

3.2 *Il profilo educativo e sociolinguistico della classe 8A*

La classe 8A della scuola elementare cattolica Sint Joseph (*San Giuseppe*) è un vivido esempio di quanto riportato sopra. La classe conta un totale di diciotto alunni, otto ragazzi e dieci ragazze. L'età di questi alunni va dagli undici ai tredici anni, dato il fatto che alcuni di loro hanno dovuto ripetere l'anno scolastico perché non ritenuti idonei per la scuola secondaria superiore. È da notare inoltre che tredici

dei diciotto alunni hanno frequentato questa scuola dall'inizio della loro carriera scolastica. Se seguiamo le informazioni forniteci dal registro di classe, a tutti gli alunni della classe 8A sono stati attribuiti un livello di "impegno educativo" pari a 1.9, il che vuol dire che ogni alunno di questa classe è educativamente impegnativo tanto quanto quasi due alunni con un peso educativo dell' 1.0. Tale punteggio, che garantisce in questo caso lo stanziamento di fondi per il supporto scolastico, caratterizza normalmente alunni di origine neerlandese autoctona con famiglie dove la fonte di sostentamento principale non provenga da lavori manuali non specializzati. L'unica eccezione in questa classe è Walid. A quest'alunno infatti – date le lamentele dei suoi genitori, i quali a detta dell'insegnante 'pur essendo nati in Marocco, parlano bene il neerlandese e hanno un livello di educazione elevato' – è stato attribuito un livello di impegno educativo pari a 1.0.

Per quanto concerne il Paese di nascita, tredici dei diciotto alunni sono nati nei Paesi Bassi. Dei rimanenti cinque alunni, invece, tre sono nati nelle Antille Olandesi, una in Bosnia ed una in Marocco. Per quanto concerne invece il Paese di nascita dei loro genitori, vi è una sola alunna che ha la madre nata e cresciuta in Marocco e da poco risiedente nei Paesi Bassi mentre il padre è nato e cresciuto nei Paesi Bassi. Il resto degli alunni ha invece tutti genitori nati al di fuori dei Paesi Bassi.

Se ci spostiamo ad una rapida analisi dei repertori sociolinguistici di questi alunni tramite – come per il caso italiano – un questionario adattato dal lavoro di Extra, Yağmur (2004), vediamo che tutti gli alunni della classe 8A hanno una lingua madre a fianco del neerlandese che viene usata attivamente tra le mura domestiche. Metà degli alunni della classe 8A è di origine marocchina e solamente Walid e Khalid sono nati da genitori marocchini di etnia araba, mentre Hajar è nata nei Paesi Bassi da padre marocchino arabofono e madre marocchina berberofona ed arabofona ed asserisce di capire e di parlare la lingua berbera. Il resto degli alunni di origine marocchina è nato da genitori marocchini di etnia berbera.

3.3 *Pure berbere e mezze arabe*

I dati che seguono sono stati raccolti durante una discussione di gruppo che ha avuto luogo il 15 febbraio 2005 con cinque alunne della classe 8A: Lejla, Samira, Lemnja, Hajar e Siham. Come esposto nella sezione dedicata all'approccio etnografico, queste alunne sono state selezionate sulla base del fatto che, durante il periodo di tempo speso sul campo, esse sono risultate avere una fitta serie di contatti durante il loro vissuto scolastico quotidiano. Basandosi su l'allora rivoluzionario studio etnografico condotto da Roxy Harris (1997) per esplorare il patrimonio linguistico e la costruzione dell'identità etno-culturale di alunni immigrati della seconda genera-

zione nel Regno Unito in una classe multiculturale nella prima cintura periferica di Londra, la discussione con le alunne ha preso spunto dai giudizi che quest'ultime avevano formulato per iscritto sui loro repertori linguistici e sulla loro identità. La discussione inizia con Lejla e legge come segue:

- Lejla: Hun wonen toch ook in Nederland en zijn ook honderd procent Marokkaans.
[Loro vivono nei Paesi Bassi e sono comunque cento per cento marocchine.]
- Max: Is dat zo, meisjes?
[Ragazze, è così?]
[Le ragazze esprimono il loro accordo gridando.]
- Max: Ja hallo, doe normaal.
[E dai su, comportiamoci bene.]
- Lemnja: Wat honderd wat honderd, duizend of niet?
[Ma che cento per cento, mille o no?]
- Max: Duizend procent Marokkaans, hoe bedoel je?
[Mille per cento marocchina, che cosa vuoi dire?]
- Hajar: Gewoon.
[Quello che ha detto.]
- Lemnja: Miljoen.
[Un milione.]
- Hajar: M'n heel leven.
[Per tutta la mia vita.]
- Lemnja: Ontelbaar.
[Non è quantificabile.]
- Max: Ontelbaar Marokkaans?
[Non è quantificabile quanto sei marocchina?]
- Hajar: Oh nee, oh nee, één procent is voor Nederland want ik spreek [ehmm] ik praat dat wel het meeste.
[Ah no, no, l'un per cento e per i Paesi Bassi dato che dico [ehmm] parlo spesso l'Olandese]
- Lemnja: Ja, één procentje dan.
[Sì, l'un per cento però]
- Hajar: Eén komma nul nul procent.
[L'uno virgola zero zero per cento]

(GD01: 05-017)

Lejla paragona il suo essere Bosniaca e vivere nei Paesi Bassi con la situazione delle sue compagne dicendo che anche se loro sono nate qui, queste ragazze sono ‘cento per cento marocchine’. Quando poi il secondo autore del contributo si rivolge alle ragazze, le quali sono tutte di origine berbera, quest’ultime non esitano ad esporre il loro punto di vista a gran voce proclamando una chiara affiliazione all’identità etno-culturale marocchina attraverso l’espressione verbalizzata da Lemnja per prima con l’affermazione ‘ma che cento, mille’ e rafforzata dal fatto che questa affiliazione non è quantificabile. L’unico ruolo ricoperto dall’affiliazione con il loro paese di nascita, i Paesi Bassi appunto, risiede nella lingua neerlandese che Hajar asserisce di parlare spesso. Alla luce del fatto che nel discorso pubblico e politico neerlandese, le seconde generazioni vengono spesso categorizzate con termini che racchiudono le loro identità nel concetto di ‘altro’ del tipo: *allochtoon* (alloctono/non indigeno), *buitenlander* (straniero), o *morokkaan* (marocchino), la discussione con queste alunne – tutte di origine berbera – si sposta appunto sull’uso dell’arabo marocchino, della lingua berbera e sulla loro definizione di ‘essere marocchino’. Lemnja e Hajar rispondono esponendo prima la loro versione di come la storia abbia portato alla diglossia maghrebina e quindi di come il berbero prima e l’arabo siano poi divenute le due lingue del Marocco.

- Max: Ja en dan de Arabieren zijn daar gekomen. Dus jullie spreken Berbers?
[Si e quindi poi sono arrivati gli Arabi lì. Quindi voi parlate il Berbero?]
- Siham: Ja.
[Si]
- Lemnja: Pu[:]re Berbers.
[Berbero pu[:]ro]
- Hajar: Puu[:]r Berbers.
[Berbero pu[:]ro]
- Siham: Zij, zij zijn half Arabisch zij zijn (...)
[Loro, loro sono mezze Arabe, sì loro sono (...)] [Guardando Samira e Lemnja]
- Hajar: Ik, ik, ik (...)
[Io, io, io (...)]
- Samira: Halve Berbers.
[Mezze Berbere.] [Gridando]
- Hajar: Ik, ik, ik ben, ik spreek ze allebei.
[Io, io, io sono, io le parlo entrambe.]
- Max: Hey, hey, hey, hey, mag ik zelf iets zeggen?

- [Ma, ma, ma, ma, posso dire qualcosa anch'io?]
- Lemnja: Nee.
[No.]
- Hajar: Ik ben honderd procent Berber maar ik spreek gewoon Arabisch want ik kan niet zo goed Berbers.
[Io sono cento per cento Berbera ma parlo anche l'Arabo dato che non parlo tanto bene il Berbero.]
(GD01: 183-193)

Siham sottolinea che Lemnja e Samira sono 'mezze arabe', escludendo tuttavia Hajar la quale alla fine della conversazione ribadisce di essere cento per cento berbera, ma di non conoscere bene la lingua berbera. Nel rispondere all'osservazione di Siham, Samira cerca di ristabilire la sua autorità gridando 'Mezze berbere' probabilmente anche a difesa di Lemnja, la quale non ricopre alcun ruolo nella diatriba identitaria presentata sopra. Hajar invece per difendere la sua posizione di parlante del berbero puro, dice di parlare sia l'Arabo – nella varietà marocchina – che il Berbero, il che dimostra come il concetto di identità e l'attributo di 'purezza' venga canalizzato sull'abilità linguistica che un parlante possiede in berbero. Nella conclusione della discussione portata avanti con queste alunne, la divisione tra l'essere berbero e l'essere arabo ritorna di nuovo presente in risposta ad una domanda sull'affiliazione etno-linguistica delle alunne. La parte finale della discussione si svolge come segue:

- Max: Dus, eindelijk, wie is de Arabier van jullie allemaal?
[Quindi, in sostanza, chi è l'Araba tra voi tutte?]
- Samira: Berber Arabisch.
[Berbera e Araba]
- Lemnja: Er is één Arabier de rest is allemaal Berbers.
[C'è un Arabo per il resto siamo solo berberi.]
- Samira: Wie? Khalid?
[Chi? Khalid?]
- Siham: Khalid?
[Khalid?]
- Max: Hij is een Arabier dus?
[Allora lui è un Arabo?]
- Lemnja: Ja de rest allemaal Berber.
[Sì, per il resto siamo solo berberi]
- Hajar: Ja en ikke nie'.
[Sì ed io no, invece] [Con un tono che sottolinea disappunto.]

Max: Ja, ja.
 [Ok, Ok.]
 (GD01: 1066-1074)

Nella discussione di gruppo riportata qui sopra vediamo come le politiche macrolinguistiche si siano cristallizzate nei discorsi e nei micro processi di costruzione dell'identità che popolano il quotidiano di queste alunne. In essa infatti troviamo fattori di riconoscimento linguistico così come di sanzionamento linguistico e di contestazione dei criteri linguistici, che vertono principalmente sull'uso della lingua berbera, Samira, l'alunna a cui era stata attribuita un'identità 'mezza araba' da Siham ora ribadisce di essere 'berbera e araba' usando gli aggettivi di ascrizione identitaria precisamente nell'ordine qui riportato, mentre l'osservazione conclusiva di Hajar, dato il suo tono di disappunto, potrebbe essere interpretata come rammarico nell'essere stata definita come non berbera, od almeno non come puramente berbera come aveva esclamato durante la seconda parte della discussione di gruppo.

4. VERSO UNA RIVALUTAZIONE DELLA DIVERSITÀ

Per quanto il concetto di superdiversità applicato alle questioni sociolinguistiche ponga ancora numerose questioni sul piano teorico, soprattutto in virtù della recente affermazione del concetto stesso (Blommaert, Rampton, 2011), esso è ormai riconosciuto come tratto caratterizzante tutto il territorio urbano e non dell'Unione Europea e con esso del territorio italiano e di quello neerlandese (Barni, Vedovelli, 2009; Spotti, 2011a). I più recenti e considerevoli fenomeni migratori che hanno caratterizzato Italia e Paesi Bassi dalla fine degli anni Ottanta sino ad oggi hanno infatti indotto una serie di cambiamenti radicali sul piano sociale, culturale e sociolinguistico facendo sì che gli immigrati si venissero ad inserire in un tessuto storicamente già diversificato, sebbene secondo linee rispettivamente differenti. Il presente contributo si è proposto dunque di fornire al lettore alcuni spunti di riflessione sui repertori linguistici e sulle identità degli alunni di seconda generazione che vivono in contesti caratterizzati da superdiversità linguistica.

Per quanto concerne il caso italiano, Barni, Vedovelli (2009) riconoscono in esso la presenza di una superdiversità linguistica in virtù della presenza quantitativamente rilevante delle lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano. Inoltre gli autori sottolineano anche il tratto di neoplurilinguismo dello status dello stesso spazio linguistico italiano, tradizionalmente già caratterizzato da un alto grado di plurilinguismo, su cui si sono innestate recentemente le lingue degli immigrati e dove l'indice di Greenberg ha messo in luce il forte grado di diversità linguistica del Paese. L'uso che i giovanissimi nati in Italia fanno di tali lingue e

dialetti italiani, secondo quanto emerge dai dati raccolti, nei diversi contesti e con differenti interlocutori, fa emergere l'esistenza di repertori linguistici che non sono monolingui, ma nemmeno semplicemente plurilingui, se tale definizione è intesa come somma di più monolinguismi paralleli. L'uso diffuso, simultaneo od alternato, di lingue e dialetti diversi nel proprio ambiente familiare costituisce un prezioso indicatore del possibile grado di complessità dei loro repertori linguistici e di quanto intrinsecamente e articolatamente plurilingui possano essere questi giovani. La loro competenza viene a essere per natura multipla e, sebbene a livelli diversi, li rende capaci di muoversi in uno spazio linguistico più ampio rispetto a quello dei coetanei italiani ed è chiaramente percepita dagli informanti secondo quanto emerge dalle autodichiarazioni, senza che ciò costituisca necessariamente un ostacolo al vivere dentro e fuori la scuola. Inoltre la presenza di varietà locali, o di varietà percepite come strettamente locali come ad esempio il poggibonsese indicato da alcuni informanti, nel repertorio linguistico dei giovanissimi di origine straniera è segno del progressivo processo di radicamento sul territorio, oltre che di un contatto sempre più ampio e profondo con lo spazio linguistico italiano in tutte le sue articolazioni, che va a influenzare in qualche modo il processo di costruzione dell'identità linguistica e culturale delle seconde generazioni. L'osservazione di tale processo nel corso del prossimo decennio potrà fornire ulteriori e preziose indicazioni sulla natura dei repertori e delle identità linguistiche dei giovani di seconda generazione, dei quali sarà necessario comprendere in che modo in età adulta si siano evolute le identità sociolinguistiche e in che modo queste si collochino nello spazio linguistico. Ad oggi ci pare che le prospettive possano essere riassunte tra due poli: da un lato il potenziale plurilingue di questi giovani può rimanere inespresso e costituire così un patrimonio a rischio con possibili conseguenze anche di natura sociale, dall'altro invece il potenziale può trovare espressione non solo nel mantenimento di identità plurime, ma anche nella loro valorizzazione nel contesto sociale in cui sono ormai pienamente inseriti.

Anche nel caso neerlandese ci siamo confrontati con alunni di seconda generazione ed abbiamo visto come i loro discorsi contengano giudizi meta-pragmatici come quella di 'purezza' etno-linguistica che illuminano categorie ideologiche attraverso un sistema di indessicalizzazione non referenziale fornito dai rispettivi usi della lingua araba e della lingua berbera. Per prima cosa, è d'obbligo notare che la lingua berbera – la quale dal 2004 non viene più insegnata nelle attività curricolari scolastiche neerlandesi – ricopre un ruolo molto limitato nel sistema educativo neerlandese essendo quest'ultima affidata alla volontà organizzativa delle rispettive comunità immigrate locali. Tuttavia, come emerso durante la discussione di gruppo qui riportata ed analizzata, la posizione istituzionale della lingua berbera è in netta opposizione con la prominenza attribuitagli quando si affronta il discorso di appar-

tenenza etno-culturale. Infatti l'autenticità associata principalmente all'uso della lingua berbera è usata come arma a doppio taglio da parte di alunne che, come Siham, che vogliono demistificare la definizione dell'essere 'berbero puro' adottata da Lemnja ed Hajar, in quanto la loro limitata conoscenza del berbero ed il loro uso dell'arabo, molto probabilmente nella varietà marocchina, le rende 'mezze arabe'. Il modo in cui questi giudizi meta-pragmatici vengono utilizzati da queste alunne dimostra quindi che il repertorio sociolinguistico (concetto recentemente riproposto e rivalutato da Backus e Blommaert, 2011 in chiave post-fishmaniana, vedi anche Spotti, 2011b) è sì un prodotto biografico che viene usato costantemente nelle performance semiotiche che gli individui sono chiamati a portare nel quotidiano. Ma dimostra anche che il repertorio sociolinguistico posseduto dal parlante è sottoposto ad una costante valutazione da parte degli altri membri del gruppo, una valutazione che si basa su ideologie linguistiche che seppur inserite in contesti strettamente locali, si rifanno ad ideologie linguistiche macroscopiche che sono presenti nella politica linguistica del Paese d'origine dei genitori di queste alunne. È attraverso questa lente infatti che alunne come Lemnja, Hajar e Samira, osservano, contestano e contrastano affiliazioni etnolinguistiche che dimostrano come le loro identità non possono né ricadere nello stereotipo di parlanti del neerlandese come L2, né ricadere nella visione del parlante inesperto della lingua della comunità etnica di appartenenza.

Se si vuole quindi comprendere a fondo la complessità del plurilinguismo delle seconde generazioni, si deve pensare che sia gli alunni del caso italiano che quelli del caso neerlandese, seppur nei loro rispettivi contesti, non sono solo alunni immigrati, ma sono esperti plurilingui che posseggono una percezione profonda della policentricità degli spazi linguistici di cui fanno parte e del mercato linguistico ivi presente. Interessante sarà poi vedere come l'ulteriore diversificazione della diversità sociolinguistica portata da nuovi flussi migratori andrà a sovrapporsi alla diversità linguistica esistente in entrambi i contesti di riferimento. La necessità di ulteriori conferme e approfondimenti sulle ripercussioni teoriche della superdiversità per la sociolinguistica è evidente, così come è evidente il bisogno di uno sviluppo di ulteriori strumenti e modalità di indagine che permettano di andare oltre i tradizionali paradigmi di ricerca che hanno finora affrontato e caratterizzato lo studio della sociolinguistica dei fenomeni migratori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Backus Ad, Blommaert Jan, *Repertoires revisited: Knowing language in Superdiversity, Working Papers in Urban Language and Literacies*, Paper 67, 2011.
<http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/67.pdf>

- Bagna Carla, Barni Monica, Siebetheu Raymond, *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra, 2004.
- Bagna Carla, Casini Simone, *Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto*, in Ferreri Silvana (a cura di), *Linguistica Educativa. Atti del XLIV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Linguistica educativa / Lessico e Lessicologia, Viterbo, 27-29 settembre 2010*, Roma, Bulzoni, 2012, pp. 225-236.
- Barni Monica, Vedovelli Massimo, *L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità*, in Palermo Massimo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 29-47.
- Blommaert Jan, Rampton Ben, *Language and Superdiversity*, in Blommaert Jan, Rampton Ben, Spotti Massimiliano, «Diversities – Special Issue on Language and Superdiversity», a. 13, n. 2, 2011, pp. 1-22.
- Caritas, Migrantes, *Dossier statistico immigrazione 2012. 22° Rapporto*, Roma, Idos, 2012.
- Extra Guus, Yağmur Kutlay (a cura di), *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*, Clevedon (UK), Multilingual Matters, 2004.
- Green Judith, Bloome David, *Ethnography & ethnographers of and in education: A situated perspective*, in Flood James, Heath Shirley Brice, Lapp Diane (a cura di), *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*, New York, Macmillan, 1997, pp. 181-202.
- Harris Roxy, 'Romantic bilingualism: time for a change?', in Leung Constant, Cable Carrie (a cura di), *English as an Additional Language: Changing Perspectives*, Watford, NALDIC, 1997, pp. 14-27.
- McCracken Grant, *The Long Interview*, London, Sage, 1988.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*, Quaderni ISMU 1/2013.
- Kitsuse John I., Cicourel Aaron V., *A note on the uses of official statistics. Social Problems*, a. 11, n. 2, 1963, pp. 131-139.
- Kroon Sjaak, Spotti Massimiliano, *Immigrant minority language teaching policies and practices in the Netherlands: Policing dangerous multilingualism*, in Domovic Vlatka, Petracic Ana, Gehrman Siegfried, Krüger-Potratz Marianne (a cura di), *Europäische Bildung – Konzepte, Kontroversen, Perspektiven*, Münster, Waxmann, 2011, pp. 87-103.
- Spotti Massimiliano, *Constructing the other: immigrant minority pupils' identity construction in the discourse of a native Dutch teacher at a Dutch Islamic primary school*, «Journal of Multicultural Discourses», a. 1, n. 2, 2006, pp. 121-135.
- Spotti Massimiliano, *Ideologies of Success for Superdiverse Citizens: the Dutch Testing Regime for Integration and the Online Private Sector*, in Blommaert Jan, Rampton Ben, Spotti Massimiliano, «Diversities – Special Issue on Language and Superdiversity», a. 13, n. 2, 2011a, pp. 39-52.
- Spotti Massimiliano, 2011b, *Modernist Language Ideologies, Indexicalities & Identities: Looking at the Multilingual Classroom through a post-Fishmanian Lens*, in Wei Li (a cura di), *Applied Linguistics Review*, vol. 2, Berlin/New York, Walter de Gruyter GmbH

& Co. KG, 2011b, pp. 29-50.

Vedovelli Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011.

Vertovec Steven, *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*, «International Social Science Journal», a. 61, n. 199, 2010, pp. 83-95.

WIB, *Wet Inburgering in het Buitenland. Staatsblad, 2006-28*. 's-Gravenhage:SDU Uitgeverij, 2006.

WIN, *Wet inburgering nieuwkomers. Staatsblad, 1998-261*. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij, 1998.