Seguire la scuola italiana in Svizzera: vivere e rivivere le proprie radici e coltivare un vantaggio linguistico

A differenza dei loro genitori, la terza generazione della migrazione italiana non sente più la necessità di seguire corsi di lingua e cultura di origine per garantire la continuità del programma scolastico. Nell'attuale panorama svizzero, gli italiani sono diventati degli "stranieri apprezzati"[1] e il ritorno a casa non è più l'obiettivo finale che ne impregna il percorso migratorio. I legami con l'Italia sono quindi inclusi in un rapporto ambivalente di distanza e di riconoscimento[2]. La storia della famiglia di questi giovani richiede la negoziazione di due realtà complementari: da una parte c'è la gestione del patrimonio linguistico che non è necessariamente stato trasmesso dai genitori, immigrati di seconda generazione; dall'altro lato, vi sono le ingiunzioni sociali che valorizzano una comunicazione plurilingue[3].

In tali circostanze, gli obiettivi e il significato dei corsi di lingua e cultura di origine (LCO) meritano di essere discussi. Il monitoraggio della "scuola italiana" contribuisce a rafforzare le competenze linguistiche assumendo la forma di una valorizzazione di un'identità pretesa? Quali sono i benefici attesi dai giovani di terza generazione della migrazione italiana nella loro voglia di appropriarsi di una lingua che i genitori, a volte, hanno messo da parte? Dato che la Svizzera è un paese quadrilingue, le competenze in lingua italiana possono essere considerate un vantaggio per l'ingresso nel mondo professionale? In questo testo, miriamo ad analizzare gli elementi relativi alla motivazione espressa da studenti di terza generazione della migrazione italiana in riferimento alla loro volontà di seguire corsi di LCO.

Contesto dei corsi di LCO in Svizzera

La circolare emessa dal Ministero degli Affari Esteri italiano nel marzo del 1964 può essere considerata l'atto di fondazione ufficiale dei corsi di LCO italiana. La circolare raccomanda l'inclusione dei bambini nelle scuole primarie locali

di Francesco Arcidiacono, Università per la formazione degli insegnanti (HEP-BEJUNE) - Svizzera e Nicole Chatelain, Università per la formazione degli insegnanti (HEP-BEJUNE) – Svizzera.

[1] Rosita Fibbi, *Italiani in Svizzera: da Tschingg a persone frequentabili*, «International Journal of Migration Studies», n. 160(42)/2005, pp. 733-761.

[2] Vittoria Cesari Lusso, *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*, Lang, Berna, 2001.

[3] Georges Lüdi - Bernard Py, *Etre bilingue*, Lang, Berna, 2003.

e, allo stesso tempo, incoraggia le materie scolastiche "italiane". Steiner[4] ha dimostrato che, più di quaranta anni dopo la stesura dei testi del Ministero degli Affari Esteri italiano, la collaborazione tra insegnanti della scuola dell'obbligo e insegnanti di LCO risulta sporadica. Il Consolato italiano ha rilevato, comunque, un miglioramento dal momento in cui si è provveduto a certificare le competenze degli insegnanti e i programmi e l'organizzazione delle classi sono stati basati su precise linee guida. Tuttavia, diverse questioni restano aperte e riguardano vari elementi, comprese tali difficoltà organizzative. Al momento, la legittimità di questi corsi costituisce un punto chiave del dibattito culturale e politico. In effetti, le difficoltà spesso si sono concentrate sulle relazioni con il paese di origine, procurando degli ostacoli alla motivazione degli studenti nel seguire dei corsi di LCO. Se nel caso degli immigrati di prima generazione (G1) la frequenza di un corso di LCO italiana era vista come un'esperienza scolastica singolare, a causa delle incertezze di soggiorno in Svizzera legate allo stato professionale precario dei genitori G1, la domanda per questi corsi corrisponde oggi ad una richiesta di riconoscimento identitario. In effetti, la conoscenza di una lingua aggiuntiva, l'italiano nel nostro caso, rappresenta un'opportunità personale e professionale e rientra in una logica che tende ad incoraggiare l'acquisizione di competenze plurilinguistiche[5]. Per tali motivi, il mondo politico si è interessato in modo trasversale al futuro dei corsi di LCO italiana, soprattutto in ragione del loro status unico rispetto ad una lingua nazionale, oltre che rappresentativa di un'importante comunità di migranti. Recentemente, i corsi di LCO hanno subito delle modifiche essenziali che hanno permesso di adattarli alle esigenze dei cittadini italiani che attualmente risiedono all'estero, soprattutto grazie ad un'attenzione al valore del bilinguismo e del biculturalismo: ciò va nell'ottica di considerare la lingua italiana come "la lingua del cuore e della cultura", oltre che una conoscenza da utilizzare nel contesto professionale[6].

Seguire il corso di LCO italiana fa dunque parte di un progetto definito a lungo termine. La motivazione delle giovani generazioni (migranti di terza generazione) non si manifesta solo «nell'esecuzione di determinate attività esterne, ma anche nello sviluppo di piani, progetti relativi a ciò che si desidera fare» [7]: la famiglia, il patrimonio culturale e le prospettive per il futuro possono dare un senso ad un tale investimento, che merita dunque di essere analizzato in dettaglio.

---

[4] Mariana Steiner, *Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations?*, «Babylonia», n. 1(10)/2010, pp. 18-25.

[5] Elisabeth Salm - Anne Künzi, *Les cours de langues et de culture d'origine (LCO) dans le canton de Berne. Bases juridiques,* état *de la situation et propositions pour une intégration des cours LCO dans le système scolaire*, Office de recherche pédagogique de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Tramelan, 2001.

[6] Anja Giudici - Regina Bühlmann, *Les cours de langues et de cultures d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse*, CDIP, Berna, 2014.

[7] Joseph Nuttin, *Problèmes de psychologie de la motivation humaine*. «Revue philosophique de Louvain», n. 59(62)/1961, pp. 348-370.

Uno studio nel contesto svizzero

Presentiamo qui di seguito alcuni elementi che ci hanno permesso di analizzare la situazione nel panorama svizzero nei corsi di LCO italiana. Lo studio condotto[8] ha previsto l'osservazione di diverse classi della svizzera romanda (cantoni di lingua francese). Ci limiteremo qui a fornire i principali risultati ottenuti in due gruppi guidati da due diverse insegnanti. La prima osservazione è stata fatta in una classe di cinque studenti di età compresa tra 13 e 15 anni. La seconda osservazione si è svolta in una classe di sette studenti di età compresa tra 10 e 12 anni. Sei interviste semi-strutturate sono state condotte con studenti italiani, o di origine italiana, partecipanti ai corsi di LCO. I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un approccio qualitativo mirante ad evidenziare i fattori motivazionali che emergono nel confronto di esperienze tra partecipanti di seconda generazione (G2) e di terza generazione (G3) in Svizzera. Le tracce selezionate che presentiamo qui sinteticamente mostrano i riferimenti forniti dai partecipanti sulla loro motivazione ad apprendere (o re-imparare) l'italiano attraverso i corsi di LCO. Tali elementi sono riconducibili a tre grandi categorie (i riferimenti culturali, i registri comunicativi ed il valore della lingua italiana) su cui ci soffermeremo nel seguito del presente testo.

Negoziazione di riferimenti culturali

Una delle conseguenze della migrazione familiare sull'identità della seconda generazione sembra essere una forma di rimescolamento di riferimenti. Una partecipante, Giulia[9] (G2), dichiara di non saper qualificare la propria origine, dato che i genitori le ricordano che non appartiene più al gruppo etnico familiare. Una delle strategie adottate da Giulia è quella di rivendicare un'identità mutevole, che si adatta nel corso della sua vita quotidiana e resiste alla catalogazione.

> *Là dove non mi sentivo né qui né lì, quando sei qui, sentiamo cosa sta succedendo in Italia, beh siamo toccati da che cosa va e da che cosa non va laggiù, e quando andiamo lì ci viene detto che non possiamo capire, che non viviamo lì. Poi qui, ci viene ancora detto, ogni tanto, "sì, ma voi italiani", siamo ancora catalogati. Personalmente non mi tocca, ma siamo ancora catalogati, "il suo cognome di dov'*è*?". Quindi dico di essere originaria del posto in cui vivo* (Giulia, G2).

L'instabilità delle origini per la seconda generazione si trasforma, nel caso della terza generazione, in una forma di rivendicazione delle radici. L'affermazione identitaria legata all'appartenenza etnica è costruita nel corso di una temporalità lunga. Questa osservazione è senza dubbio indicativa del processo che porta i giovani alla ricerca della lingua di origine e dei fattori motivazionali che

[8] Nicole Chatelain - Francesco Arcidiacono, *Cultivating ethnicity through the langage of origin: The third generation of Italians and language and 'culture of origin' courses in Switzerland*. «Italian Journal of Sociology of Education», n. 10(3)/2018, p. 368.

[9] I nomi dei partecipanti allo studio sono stati sostituiti nel presente testo con nomi fittizi, al fine di garantirne l'anonimato.

confermano un'appartenenza all'Italia. Un esempio è fornito da Magali (G3), che valuta positivamente il fatto di essere italiana, a differenza di un altro partecipante (Loris). Il ricorso all'identità può essere infatti un motivo di orgoglio. L'appartenenza italiana, terreno fertile per la motivazione dei giovani di terza generazione, prende forma secondo lo sviluppo della persona, grazie al riconoscimento del gruppo dei pari e alle interazioni sociali nel corso della vita quotidiana.

> *Uh, non lo so che cosa vuol dire essere italiana,* è *avere una nazionalità, è saper parlare italiano, è (sì) essere qui, siamo italiani, punto. Mi piace essere italiana. Non so perché. Ma mi piace. Altrimenti, essere italiana, non so, è saper parlare italiano, è bello essere italiana. Proprio come sentirsi svizzeri,* è bello *credo* (Magali, G3).

> *Sono orgoglioso. Perché abbiamo un bel paese e ho sempre considerato l'Italia. Sei italiano appena hai il sangue italiano. Dopo aver parlato, impariamo sempre, anche più tardi e, se vogliamo, sì siamo ancora italiani.* [...] *I miei amici dicono spesso che sono italiano perché gesticolo come gli italiani e mi dicono che parlo velocemente, quindi è bello* (Loris, G3).

Altri risultati indicano una ricezione positiva dei segni di "italianità". In effetti, un fattore motivazionale significativo si basa sul particolare legame mantenuto con la lingua italiana e sul superamento delle attribuzioni negative sperimentate dalla seconda generazione, come indicato in precedenza da Giulia. I giovani G3 vogliono riacquistare la loro lingua originale, ereditata dalla famiglia di origine. Ciò è possibile anche attraverso la partecipazione ai corsi di LCO, in cui si può beneficiare, allo stesso tempo, di un'identità rivendicata e di un'ulteriore lingua da aggiungere al proprio bagaglio culturale.

L'italiano per arricchire i registri comunicativi

L'uso dell'italiano, come quello del francese per i partecipanti al nostro studio, è funzionale alle diverse situazioni quotidiane di comunicazione e ciò può essere visto come un importante fattore motivazionale. La lingua d'origine, l'italiano, oltre che essere ereditata culturalmente diventa una risorsa specifica a seconda del registro comunicativo da mettere in atto in una determinata situazione.

> *Ma, quando non vogliamo che tutti ascoltino, parliamo in italiano, sui treni o situazioni così, è soprattutto per quello, con le amiche, a volte parliamo in italiano quando siamo ad esempio in mezzo alla folla e non vogliamo che tutti ascoltino (ride), parliamo in italiano* (Olivia, G3).

Due dei partecipanti spiegano come implementare, con amici italiani, una forma di creazione di confini, con i vantaggi potenziali che ne derivano. Questo modo di "giocare" con i codici linguistici può aumentare la motivazione a seguire dei corsi di LCO e dar senso ad un tale impegno. Abbiamo notato che la pratica linguistica in italiano è una fonte di creatività, di una possibilità simbolica che rafforza l'identificazione con l'Italia. Questo processo deriva quindi dall'azione dei giovani G3, secondo lo sviluppo di «un'idea di etnicità che non è percepito

come conseguenza di differenze predefinite, di gruppi fissi con una sorta di confini naturali delimitati»[10]. Questo aspetto, che rappresenta un valore aggiunto di identità, contribuisce certamente al sostegno della motivazione dei giovani G3 nel voler parlare italiano. Per esempio, un'altra partecipante (Jessica), ricorrendo in modo selettivo all'italiano, ricostruisce la differenza tra "noi" e "loro" e la organizza in base al proprio bisogno di esperire una complicità all'interno del gruppo dei pari.

> *Ci piace parlare tra di noi amici italiani perché spesso parliamo abbastanza velocemente e, poiché i dialetti sono simili, parliamo e gli altri (ride) non capiscono* (Jessica, G3).

L'uso dell'italiano come strumento di identificazione consente di ridisegnare il confine tra "amici italiani" ed "altri amici" che non capiscono la lingua. Il *code-switching*[11] è usato dai più giovani per verificare le conoscenze e riaffermare un'appartenenza italiana. Questa pratica linguistica, che si svolge tra novizi o tra oratori più esperti, mostra un attaccamento alle radici italiane che, seppur di natura pragmatica, è anche guidato da interessi personali (conoscere la lingua, andare in vacanza, visitare membri della famiglia). Un esempio è offerto da due partecipanti.

> *Se è una parola che non possiamo dire in francese, la diciamo in italiano per esempio "la page" beh è la pagina quindi diciamo "la pagina sessantanove" o "sessanta" (ride)* (Magali, G3).

> *Sì, ma l'anno scorso, durante le vacanze, c'era un bambino che parlava in italiano, quindi dovevo davvero spiegarmi. Ad esempio, la regola, non dice la "règle" e gliel'ho mostrato e poi è stato divertente, anche se non ci capivamo. Quindi dovevo andare da mia zia per spiegarle che cosa intendevo dire* (Elisa, G3).

Questi esempi di alternanza di codice sono illustrativi della costruzione di una competenza linguistica. Le strategie di apprendimento che contribuiscono all'acquisizione o al mantenimento di una lingua d'origine possono anche essere un supporto motivazionale e permettere di alleggerire la stigmatizzazione sentita dai giovani G2. I linguisti descrivono ciò in termini di «trasferimenti [...] nella produzione di parole L2 in cui l'oratore attiva le strutture L1 o Lx per superare la mancanza di strategie appropriate»[12].

Il valore della lingua italiana tra le altre lingue

I giovani di terza generazione vivono delle condizioni scolastiche diverse, all'interno di contesti sociali differenti, rispetto a quelle dei loro genitori: essi alimentano delle rappresentazioni positive circa l'appartenenza alla comunità

[10] Janine Dahinden - Kerstin Dümmler - Joelle Moret, *Gender equality as «cultural stuff»: Ethnic boundary work in a classroom in Switzerland*. «Diversities», n. 12(1)/2010, p. 2.

[11] Il *code-switching* (cambio di codice) è definito dalla linguistica come passaggio dalla seconda lingua (L2) alla prima lingua (L1) o ad un'altra lingua (Lx) in una situazione di interazione linguistica. Questo passaggio descrive "processi nella produzione del parlato in L2 in cui l'oratore attiva le strutture di L1 o Lx per superare la mancanza di strategie appropriate". Si veda: Georges Lüdi - Bernard Py, *Etre bilingue*, op. cit., p. 144.

[12] Ibidem.

italiana. Ciò ci permette di ipotizzare che il ri-apprendimento della lingua d'origine, ereditata culturalmente, entri in un processo motivazionale di *over performance*. Infatti, l'esame delle percezioni dei partecipanti di seconda generazione sul valore della lingua d'origine in relazione al suo uso nel mondo professionale conferma tale ipotesi. Fibbi[13], nel tracciare il processo di inserimento di migranti di seconda generazione, vale a dire i genitori degli attuali studenti G3, ha messo in rilievo dei risultati interessanti che contraddirebbero l'idea ampiamente condivisa di un'integrazione problematica dei migranti. Infatti, i giovani di origine straniera si destinano a corsi di scuola secondaria superiore in una proporzione del 61%, contro un totale del 56% per gli studenti di origine svizzera. La forte motivazione degli appartenenti alla seconda generazione risiederebbe nella loro capacità di superare la difficoltà di apprendimento della lingua locale, anche in virtù di una capacità ad identificare le difficoltà incontrate dai loro genitori (migranti di prima generazione). Questa motivazione è trasmessa, per la terza generazione, dalla conoscenza della lingua italiana. Come affermano alcuni dei nostri partecipanti (Jessica, Loris e Olivia), ciò rappresenta un capitale strumentale e simbolico, un trampolino di lancio per migliorare l'occupazione in un mercato del lavoro caratterizzato da esigenze multilingue.

> *Cambia o aiuta a trovare uno stage di apprendistato. Per trovare il mio posto ho mostrato il mio diploma, il primo diploma, è vero, mi hanno detto: "ottimo, conosci già due lingue", perché se vedono le nazionalità svizzera ed italiana non hanno idea del livello che puoi avere* [...]. *Ma qui hai qualcosa che viene riconosciuto* (Jessica, G3).

> *Volevo davvero finire* [questa scuola]*, ottenere il diploma e mostrare che riuscivo ad esprimermi bene in italiano* (Loris, G3)

> *Parlano tutti due o tre lingue nella mia azienda, penso che se ne conoscessi solo una mi sentirei un po' a disagio. Se c'*è *una telefonata in italiano, so che posso riceverla, che posso aiutare qualcuno. Quindi sì, questo ci rende più importanti, diciamo* (Olivia, G3).

Nel processo di creazione di un'etnicità "simbolica"[14], Olivia è guidata dai propri interessi. Questa forma di etnicità implica un'identificazione simbolica ad una identità etnica personale, piuttosto che ad una realtà collettiva legata ad un luogo. L'etnicità simbolica riguarda in particolare la terza generazione di migranti, o addirittura la quarta, in cui il bisogno di identità etnica «non è né intenso né frequente [...] (dato che tali generazioni) ricorrono all'uso di simboli etnici»[15].

> *Perché se partissi adesso, considerata la formazione che sto seguendo, non avrei mai l'opportunità di farlo lì. È impossibile. Qui ci lamentiamo perché ci sono piccole cose che non vanno, ma quando vado lì sono scioccata dalle cose che non vanno, perché queste*

[13] Rosita Fibbi, *Les processus d'insertion des adultes issus de la migration. Tout à fait* égaux *mais différents*. «Terra Cognita», n. 2/2003, pp. 36-39.

[14] Mary Waters, *L'ethnicité symbolique: un supplément d'âme pour l'Amérique blanche*. «Hommes et Migrations», n. 11(62-63)/1993, pp. 71-74.

[15] Herbert Gans, "Symbolic ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in America", in Steven Vertovec, *Migration and Social Cohesion*, Routledge, Londra, 1979, p. 392.

> *cose sono così importanti qui, ma laggiù non lo sarebbero. Ma sono queste le cose che determinano il fatto che adesso che ho vissuto qui farei fatica a vivere lì* (Olivia, G3).

> *Penso che avrò ancora dei problemi perché lì è molto diverso da qui. Dipende se ho una famiglia lì perché c'è una grande famiglia lì.* [...] *è una situazione difficile, perché non sei abituato alle persone che ti guardano da quelle parti. La gente giudica molto più facilmente di qui, è totalmente diverso* (Jessica, G3).

Attraverso il ri-apprendimento della lingua di origine, ereditata dalla famiglia, i giovani G3 perseguono innanzitutto un obiettivo personale. In una tale logica va inquadrata la loro motivazione. La lingua di origine è dunque un modo di proiettarsi verso l'apprendimento di altre lingue: i giovani G3 che imparano l'italiano fanno un investimento per il futuro. La terza generazione, ed è questo un aspetto specifico del loro gruppo, prevede di trasmettere la l'italiano ai propri figli, sebbene questo sia, al momento, un'ottica futura, un'ipotesi. Tale progetto di trasmissione della lingua di origine è un elemento motivazionale per Loris, Aurora ed Elisa che spiegano come una tale eredità (in un contesto plurilingue) sarà un vantaggio per i loro discendenti,

> *Penso all'italiano, all'italiano ed al francese, ad entrambe le lingue! Ma se mia moglie sarà svizzera, ella parlerà francese [ai nostri figli]* (Loris, G3).

> *Se avrò l'opportunità di insegnare l'italiano ai miei figli, penso che lo farò. E se potessi farlo, beh, è chiaro che mi piacerebbe che imparassero il tedesco, lo svizzero-tedesco e che, per esempio, li mettessimo in un asilo in Svizzera tedesca* (Aurora, G3).

> *Dunque, quando saranno piccoli [con i figli parleremo] l'italiano, ma se dovessi andare in Italia una volta, con i figli in Italia allora parlerò con loro in francese, finché saranno piccoli. Se ci fossero delle scuole francesi sarebbe la stessa cosa, farei il possibile in modo che imparino due lingue. Dopo, se dovessi avere un marito di un'altra origine, per esempio svizzero di lingua tedesca, farò il possibile perché apprendano [il tedesco], dato che sin da piccoli si apprende meglio* (Elisa, G3).

L'apprendimento dell'italiano sembra essere una delle chiavi identificate dai giovani G3 per preparare un futuro professionale redditizio e per sostenere la loro motivazione. Va anche notato che ogni giovane di terza generazione, anche senza fare riferimenti personali diretti, ha espresso il desiderio di imparare più lingue, tra cui il tedesco e lo svizzero-tedesco. Quindi, in una tale ottica i giovani G3 progettano il loro percorso di vita plurilingue in ambito professionale e familiare. Attraverso la pratica quotidiana e seguendo i corsi della scuola italiana i giovani G3 adottano una posizione diversa ed opposta rispetto alla seconda generazione. Infatti, essi sottolineano il valore dell'apprendimento dell'italiano, al contrario della seconda generazione che fa affidamento sulla propria esperienza professionale. Infatti, i partecipanti G2 evocano l'esistenza di un mercato linguistico e di certe situazioni legate al mondo del lavoro in cui la padronanza dell'inglese (e del tedesco, nel caso della Svizzera) costituisce un capitale linguistico di valore maggiore rispetto alla conoscenza della lingua italiana.

Conclusioni

I risultati ottenuti dalla nostra indagine mostrano che l'identità e le rappresentazioni positive dell'italiano sono legate ad un processo motivazionale forte nei giovani di terza generazione. Tali fattori determinano la loro volontà e il loro interesse nel seguire i corsi di LCO. Avere la cittadinanza italiana e parlare l'italiano sono fattori culturali importanti, nonostante l'esistenza di discorsi stereotipati che ancora sussistono tra i giovani, per esempio in riferimento all'utilità della lingua italiana. Abbiamo constatato che i criteri di appartenenza e la costruzione di un'etnicità attraverso la lingua non sono stabili, ma si evolvono secondo i contesti sociali in cui la persona si muove[16]. Sembra che la terza generazione sia consapevole della fragilità del patrimonio linguistico familiare, ma anche del fatto che essa rafforzi l'impegno per l'apprendimento dell'italiano. La famiglia e le componenti culturali alimentano dunque tale processo motivazionale. La terza generazione non deve più accogliere il rimodellamento dell'identità imposto dal doppio vincolo di essere italiano e di vivere in Svizzera senza avere la certezza di potervi rimanere. In queste condizioni, imparare l'italiano non corrisponde alla rinascita dell'etnia, ma piuttosto ad una manifestazione di etnia simbolica, affermata attraverso la scelta di imparare la lingua di origine.

La motivazione per l'apprendimento l'italiano è radicata nella storia della famiglia e nel patrimonio linguistico comune: è un apprendistato, un progetto individuale radicato nel presente, ma anche un ponte verso il futuro. I giovani che beneficiano di tali riferimenti apprendono l'italiano senza sentirsi in debito con il paese di origine. Questa motivazione si riflette nella loro idea di trasmettere l'italiano alle future generazioni, soprattutto in una società che valorizza le competenze plurilinguistiche, dato che oggi il multilinguismo è diventato la normalità e il monolinguismo costituisce piuttosto un'eccezione[17].

[16] Frederik Barth, "Les groupes ethniques et leurs frontières", in Philippe Poutignat - Jocelyne Streiff-Fénart, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Parigi, 1995, pp. 204-249.

[17] Francesco Arcidiacono, "Plurilinguisme et enseignement des langues: une vision d'ensemble", in Francesco Arcidiacono, *Hétérogénéité linguistiques et culturelle dans le contexte scolaire*, Editions HEP-BEJUNE, Bienne, 2014, pp. 11-25.

La lingua dell'odio: la costruzione linguistica dell'emigrante e la risemantizzazione valoriale di antichi pregiudizi

L'emigrazione è il luogo principe del contatto. Donne e uomini, lingue, culture, forme di vita entrando nello stesso spazio di convivenza generano felici commistioni, adiacenze pacifiche oppure collisioni violente. Il contatto infatti non assume sempre forme di convivenza produttive-positive: la storia ci consegna tristi casi di razzismo purtroppo ancora ampiamente osservabili e misurabili attraverso la lingua, che esprime nelle sue forme e nei suoi usi gli odi, i pregiudizi. Il pregiudizio parte dal nome, dall'assegnazione del nome che non corrisponde ad un'etichettatura bensì a una formazione, alla demarcazione di uno spazio rappresentativo che poi è la sua stessa costituzione. Dunque, un nome delimita, incunea e identifica una materia, una persona. Un nome crea un'identità. Esistiamo "Noi" e, attraverso degli spostamenti, a noi si aggiungono questi "Altri" che sono diversi da noi e, in base alla specifica diversità percepita, decidiamo di nominarli. Nel contributo si procede osservando i pregiudizi linguistici che vedono contrapposte le categorie dei neoemigrati a quella degli emigrati italiani di storico insediamento, contrapposizione che ha sostituito le denominazioni di stampo razzista tradizionalmente assegnate agli italiani emigrati nel mondo dagli abitanti locali. La denominazione dell'altro può segregarlo linguisticamente in un ghetto di percezione che talvolta si accompagna anche a un isolamento spaziale.

Innumerevoli sono stati i nomi assegnati dai vari autoctoni agli italiani emigrati nel mondo: in parte derivanti dalle abitudini culinarie osservate come nei casi di *Breshkagji*, *Schinkebròtli*, *Garlics*, *Pepperoni*, *Maccaroni*, *Spaghettivreter*, *Itak*, *Italiohn*, *Pizzavreter*, *Pizzaman*, *Italiaantje*, *Los Polpettoes*, *Pizzagang*, *Spaghetti*, *Espaguetis Spaghettifresser*, *Paštar*, *Makaroniarz*, *Makaronarji/Makaroni*, *Broccoli*, *Pastaskole*, *Broscar*; in parte reiteranti sineddoticamente i nomi percepiti come più diffusi come *Pepino*, *Dago*, *Gino/Gina*, *Guido/Guidette*, *Tony*, *Alfonso*, *Tano*, *Tulio/Tulia*; in parte derivanti dagli usi linguistici più frequentemente ascoltati *Digic*, *Digó*, *Goombah*, *Minghiaweisch*, *Paisà*, *Rital*, *Walsche* e *Sentas*, *Wop*, *Zabar*; in parte riferentesi a pregiudizi di natura etnica *Greaseball*, *Guinea*, *Mozzarellanigger*, *Wog*, *Blatte*; in parte riferiti alle cattive abitudine osservate *Mafiamann* e *Mafiosi/Mafioso*. Questi fenomeni di pregiudizio linguistico fanno parte del quotidiano del migrante da sempre: li troviamo tramandati nei diari, nella letteratura di genere[1],

di Caterina Ferrini, Università per Stranieri di Siena.

[1] Si pensi a tutta l'opera di John Fante con particolare attenzione a *Dago Red*, ma anche ai glossari riportati in *Romanzi e racconti*.