

I CORSI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA NELLE
DINAMICHE FAMILIARI:
QUALI STRATEGIE DI TRASMISSIONE
INTERGENERAZIONALE DELL' "ITALIANITÀ"?

IL CASO DELLA SVIZZERA ROMANDA

Tiziana PROTTI
(Italie)

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée devant la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg, en Suisse

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs
Aline Gohard-Radenkovic (premier rapporteur)
Danielle Lévy (deuxième rapporteur)
Rosita Fibbi (troisième rapporteur)

Fribourg, le 18 décembre 2013

Le Doyen, Prof. Marc-Henry Soulet

INTRODUZIONE

La presente ricerca si inserisce all'interno del *Séminaire doctoral international-Groupe de recherche Gohard-Fribourg* guidato dalla Prof.ssa Aline Gohard-Radenkovic,¹ con la collaborazione della scuola dottorale *PEFLiC* (Politica Educazione e Formazione Linguistico-culturale) dell'Università di Macerata, coordinata dalla Prof.ssa Danielle Lévy con i suoi collaboratori scientifici.² Il *PLIDAM* (Pluralité des Langues et des Identités: Didactique, Acquisition, Médiations) dell'INALCO di Parigi,³ la *SOAS* University of London,⁴ l'Università di Augsburg⁵ e l'Università del Lussemburgo,⁶ attraverso la partecipazione ai diversi seminari, hanno integrato il mio percorso dottorale di formazione.

Il motivo che mi ha spinto a intraprendere il percorso, non facile ma entusiasmante del dottorato di ricerca, è nato dalla riflessione e rivisitazione della mia pluriennale esperienza di insegnante a livello primario nei *Corsi di lingua e cultura italiana (LCI)* organizzati dal Ministero degli Affari Esteri in Svizzera,⁷ nello stesso tempo di attore e co-attore di mobilità.⁸ Avendo personalmente constatato un forte sentimento di appartenenza italiana, "italianità", negli alunni di seconda e terza generazione,⁹ accompagnato in molti casi da una scarsa conoscenza della lingua, mi sono chiesta quali fossero le strategie di trasmissione messe in atto dalle famiglie per mantenere i legami con la "lingua e la cultura di origine", quale lingua/cultura e "italianità" vengano

¹ <http://lettres.unifr.ch/fr/langues-litteratures/plurilinguisme-et-didactique-des-langues-etranangeres/team/gohard.html>

² <http://www.unimc.it/sda/corsi-di-dottorato/ciclo-XXVII/area-11/politica-educazione-formazione-linguistico>

La collaborazione tra il *Séminaire doctoral international* e il *PEFLiC* risale al 2004, la co-direzione dal 2010. Si fa presente che presso l'Università di Macerata da alcuni anni il *Dipartimento di Studi Umanistici-lingue, mediazione, storia, lettere, filosofia* attiva, ai sensi dell'art. 3 del D.M. 270/2004, il Master di I livello in "Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale".

³ http://www.inalco.fr/ina_gabarit_rubrique.php3?id_rubrique=1965

⁴ <http://www.soas.ac.uk/>

⁵ <http://www.uni-augsburg.de/>

⁶ <http://wwwfr.uni.lu/>

⁷ Ho svolto la mia attività di insegnante nei Corsi di lingua e cultura italiana anche in Belgio, e in Francia come insegnante d'italiano a livello primario nella sezione italoфона di una scuola internazionale.

⁸ «Nous entendons, par *acteurs de la mobilité* tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadres éducatifs, administratifs, cadres d'entreprises ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, etc. Mais nous comprenons aussi par *acteurs de la mobilité* tous ceux qui sont sollicités, d'une manière ou d'une autre, par les individus ou groupes en situation de mobilité: soit du fait de leur profession dans le domaine de l'éducation ou de la formation en langues (enseignants, formateurs, interprètes); soit du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions dans les milieux de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'accueil social, de l'administration, de l'international, etc. Ils sont en quelque sorte les *co-acteurs de ces mobilités*». Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Y. Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 11.

⁹ Per prima generazione nella ricerca si intendono le persone arrivate in Svizzera negli anni '60 e '70, durante il periodo del boom dell'emigrazione italiana e persone arrivate più recentemente. Per seconda generazione si intendono le persone nate in Svizzera da genitori italiani o da coppie in cui uno dei genitori è italiano e persone arrivate in Svizzera in età scolare.

effettivamente trasmesse, quali siano i rapporti tra lingua e appartenenza e quale funzione abbiano i Corsi di lingua e cultura italiana nel processo di trasmissione.

La migrazione/mobilità dei genitori e dei nonni degli alunni che attualmente frequentano i Corsi LCI è diventata con il passare del tempo residenza stabile, definitiva in Svizzera, senza prospettiva di un futuro rientro in Italia. Per la maggior parte degli attuali utenti dei Corsi LCI, organizzati dai Consolati fin dagli anni '70¹⁰ nei diversi Paesi in cui si sono stabilite le comunità italiane, l'italiano non è più lingua prima¹¹ e i Corsi, facoltativi, continuano a essere scelti da una parte delle famiglie.

Convivere per diverso tempo con un soggetto/oggetto di ricerca, verso il quale fin dall'inizio ho sentito affinità, mi ha portato inevitabilmente a far fronte da un lato al coinvolgimento emotivo e dall'altro a riappropriarmi del contesto,¹² assumendo un duplice posizionamento: *emico* ed *etico*.¹³ Nel corso della ricerca mi sono interrogata sulla possibilità per il ricercatore di conservare la giusta indipendenza, evitando qualsiasi forma di influenza reciproca o compiacenza con l'istituzione di cui fa parte, come nel mio caso, dato che alla fine del mio mandato all'estero ho potuto usufruire di un periodo di aspettativa retribuita dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per poter svolgere il presente lavoro.

Le domande iniziali, scaturite dal mio percorso professionale e umano, hanno generato in me la volontà di andare più a fondo, di “fotografare” una realtà sociale e di capire le logiche degli attori; ho dovuto trovare pertanto quelle chiavi di lettura e d'interpretazione necessarie ad analizzare i micro-processi individuali, situati in un contesto preciso e in un tempo determinato.

La presente ricerca si posiziona nell'ambito del plurilinguismo e della didattica delle lingue e culture straniere, una disciplina che negli orientamenti attuali accorda una parte

¹⁰ La legge che istituisce i Corsi di lingua e cultura italiana è la n. 153 del 1971 con le successive modificazioni, il decreto legislativo n. 297/1994, art. 636 e la Circolare n. 13 del 7 agosto 2003. Se ne parlerà dettagliatamente nel capitolo relativo al contesto.

¹¹ Per le diverse definizioni di lingua si rimanda al capitolo relativo del quadro teorico.

¹² È il *désenchantement émotionnel* di cui parla Elias. Elias N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard, p. 106.

¹³ *Emic* ed *etic* sono termini usati nelle scienze sociali e del comportamento, conati dal linguista Kenneth L. Pike mutuandoli dalle desinenze delle parole inglesi *phonemics* (fonologia) e *phonetics* (fonetica). I due termini vengono solitamente tradotti in italiano con l'espressione emico-etico. In antropologia il termine *emic* si riferisce al punto di vista degli attori sociali, alle loro credenze e ai loro valori (ottica del nativo). *Etic* si riferisce invece alla rappresentazione dei medesimi fenomeni ad opera del ricercatore (ottica "scientifica", o dell'osservatore). Il termine 'emico', in opposizione ad 'etico', è stato introdotto poi in antropologia da M. Harris nel 1964 per distinguere il punto di vista interno e esterno ad una data cultura, cioè i concetti usati dalle persone che sono oggetto di studio e quelli usati da chi compie lo studio.

http://it.wikipedia.org/wiki/Emico_ed_etico

importante alla sociologia, alla psicologia sociale e all'antropologia, mettendo al centro l'individuo, la società e le politiche linguistiche. Si tratta di un campo scientifico finora poco esplorato, in cui la complessità della trasmissione del patrimonio linguistico-culturale in prospettiva generazionale si articola al ruolo che hanno i Corsi LCI, denominati in Svizzera Corsi di Lingua e cultura d'Origine (LCO); a mia conoscenza non è ancora stato effettuato uno studio specifico sulla trasmissione in cui una generazione sia costituita da alunni di scuola primaria.¹⁴

Attraverso l'analisi delle testimonianze degli attori di tre generazioni (alunni di livello primario, genitori e nonni degli stessi), la ricerca si propone di individuare:

- quali sono i capitali posseduti dalle tre generazioni;
- quali sono le rappresentazioni sull'Italia, sulla lingua/cultura italiana, sui Corsi LCI;
- quali sono le strategie e le dinamiche familiari per trasmettere e mantenere attraverso le generazioni il sentimento di "italianità";
- qual è il ruolo dei Corsi LCI nella ricostruzione, la ridefinizione e la trasmissione del sentimento di "italianità";
- quali sono i luoghi e le persone che favoriscono la trasmissione e il mantenimento di tale sentimento.

Il presente lavoro consta di quattro parti: la prima presenta il contesto storico-geografico in cui è inserita la comunità italiana in Svizzera, in particolare Losanna e i suoi dintorni, dove da tempo risiede una numerosa comunità italiana, facendo riferimento alle politiche migratorie, linguistiche, d'integrazione sia italiane sia svizzere.

¹⁴ Studi precedenti sulla trasmissione linguistica attraverso le generazioni sono:

- Wyssmüller C., Fibbi R. (2012). «Transmission d'une langue minoritaire: les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération en Suisse», in *Tranel*, 57, pp. 83-100.
- Fibbi R., Matthey M. (2009). *Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération* dans le cadre du PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* du FNS.
- Fibbi R., Matthey M. (2010). «Relations familiales et pratiques langagières des petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse», in *Hommes et migrations*, 1288, pp. 58-70.
- Matthey M., Fibbi R. (2010). «La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires», in *Tranel*, 52, pp. 1-7.

Per quanto riguarda gli studi sui Corsi di lingua e cultura italiana in Svizzera sono i seguenti:

- Scandella S. (2013). *Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire. Enseignement et apprentissage de l'italien langue d'origine en milieu francophone*. Tesi di dottorato discussa il 27/05/2013 presso l'Università di Macerata, sotto la direzione della Prof.ssa D. Lévy (PEFLiC).
- Fossa Valenti A. (1999). *Ici en Suisse...Laggiù*. Roma: Borla.
- Gazerro (1996). *L'insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*. Roma: Armando.

Nella seconda parte, il quadro teorico, sono stati interrogati i concetti operativi funzionali e trasversali per la comprensione dei fenomeni sociali scaturiti dall'analisi dei diversi *corpora*. Il quadro concettuale, attraverso le teorie e i concetti di riferimento, ha costituito lo "sfondo" per osservare la realtà, per le modalità di interpretazione dei dati raccolti, secondo la *théorisation ancrée*,¹⁵ in un'interazione continua tra teoria e campo, al fine di cogliere e comprendere la complessità dei fenomeni osservati.

Nella terza parte sono state presentate le metodologie utilizzate nell'ambito di un approccio qualitativo; la quarta e ultima parte comprende l'analisi e l'interpretazione dei dati desunti dai diversi *corpora*.

La ricerca si situa all'interno della metodologia qualitativa, nella quale il ruolo del ricercatore consiste nel riuscire ad ottenere informazioni dagli attori che ha di fronte e di rendere conto delle loro logiche di azione, in una interazione attiva tra informante e ricercatore, attraverso l'utilizzazione di più metodi: si tratta di pratiche metodologiche che possono essere definite come «*bricolage, quilt making, or montage*»¹⁶ in cui il ricercatore qualitativo è visto come un *bricoleur*: «changes and takes new forms as different tools, methods and techniques of representation and interpretation [...]. If new tools or techniques have to be invented or pieced together, then the researcher will do it».¹⁷

I diversi metodi di raccolta dei dati hanno dato origine a *corpora* importanti: non è stato scelto un pubblico-campione, tuttavia si è cercato di diversificare secondo il genere, la generazione, le cause della mobilità, le classi sociali, le professioni, la provenienza regionale degli attori.

I *corpora* sono costituiti da:

- interviste narrative semi-direttive/biografiche rivolte ad adulti di prima e seconda generazione e a responsabili di alcune associazioni, realizzate sulla base di una griglia di domande, con trascrizione integrale delle interviste;

¹⁵ La *théorisation ancrée* è un adattamento della *grounded theory*. «L'analyse par théorisation ancrée porte sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche qualitative dont l'une des caractéristiques majeures est la *simultanéité de la collecte et de l'analyse*, du moins au cours des premières étapes, contrairement aux façons de faire plus habituelles où la collecte de données est effectuée en une seule occasion et suivie de l'analyse de l'ensemble du corpus. L'analyse débute donc en même temps que la collecte des données». Paillé P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 152.

¹⁶ Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds) (2011). «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research», in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage, p. 4.

¹⁷ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *ibidem*.

- disegni e parole-chiave, prodotti dai figli/nipoti degli attori/adulti, per la maggior parte alunni di scuola primaria e da altri alunni dei Corsi LCI;¹⁸
- questionari misti¹⁹ proposti ad alunni delle classi dalla terza alla quinta di scuola primaria dei Corsi LCI e per confronto agli alunni dei corsi di catechismo presso la Missione Cattolica Italiana;
- note di campo relative all'osservazione partecipante a feste, dibattiti, conferenze organizzate dalle diverse associazioni religiose e laiche presenti sul territorio.

Per quanto riguarda il processo di analisi dei dati raccolti, sono stati presi diversi modelli di riferimento, utilizzati non in modo rigido ma in una prospettiva che tenesse conto della complessità e della quantità dei dati raccolti.

Attraverso un lavoro d'intuizione, d'induzione e di scoperta, incrociando le informazioni provenienti dai diversi *corpora* e dai diversi informanti, è stato effettuato un confronto fra generazioni che ha portato alla proposta d'ipotesi d'interpretazione plausibili.

La scrittura nelle scienze sociali costituisce già di per sé una produzione di senso, un atto interpretativo volto alla comprensione dei micro-processi che sottendono le logiche comportamentali degli attori: in questo senso le interviste agli attori/adulti, i disegni e i questionari realizzati dagli attori/alunni sono anche riflessioni sui percorsi di vita, le biografie linguistiche e di mobilità degli attori stessi.

Lo studio che segue va considerato come una tessera di un mosaico ben più complesso, articolato, non un punto di arrivo quindi, ma ci si augura che possa servire da stimolo a ricerche successive. Ritenendo che la ricerca debba avere come finalità anche quella di dare risultati tangibili e utili alla collettività e non solo alla comunità scientifica, nella conclusione si definiranno proposte che potranno essere utili alle istituzioni.

¹⁸ Nel corso dello svolgimento della ricerca abbiamo ritenuto opportuno proporre per confronto le stesse attività agli alunni di scuola primaria dei corsi di catechismo presso la Missione Cattolica Italiana, essendoci rese conto che alcuni alunni dei Corsi LCI lo erano anche dei corsi di catechismo in italiano.

¹⁹ Nel senso che il questionario presenta aspetti quantitativi e qualitativi, cioè domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta. Si rimanda al quadro metodologico per ulteriori spiegazioni.

PARTE PRIMA: IL CONTESTO

L'obiettivo della prima parte del capitolo è la presentazione della Svizzera dal punto di vista storico, geografico, politico ed economico che ci aiuterà a capire la complessità di un Paese che ha saputo attirare migliaia di braccia straniere, delle quali per molto tempo gli italiani hanno costituito la maggior parte. Sarà tracciata poi la storia della presenza degli italiani in Svizzera e nel cantone Vaud con riferimento alle politiche migratorie italiane e svizzere, evidenziando il processo evolutivo che, dalle iniziative contro gli stranieri degli anni Settanta, ha portato alla nuova legge sugli stranieri del 2008, in cui compare per la prima volta il termine "integrazione". Successivamente si presenterà il paesaggio linguistico svizzero con le politiche linguistiche federali e cantonali che determinano lo statuto particolare della lingua italiana in Svizzera.

1. Geografia della Svizzera e del cantone Vaud

Situata nel centro dell'Europa occidentale, la Svizzera confina a Nord con la Germania, a est con l'Austria e il Liechtenstein, a Sud con l'Italia e a Ovest con la Francia. Ha una superficie di 41'285 kmq; il punto più settentrionale dista da quello meridionale appena 220 km; il punto occidentale e quello orientale distano 350 km.¹

Con una superficie di 3.212 kmq, il Vaud è il quarto cantone svizzero per superficie e il terzo per numero di abitanti; si estende dal lago di Neuchâtel a nord, confinando con il cantone Neuchâtel e il Cantone Friburgo, al lago Lemano a sud, dove confina con il cantone Ginevra e l'Alta Savoia (Francia). Ad ovest il cantone confina con i dipartimenti francesi di Ain, Giura e Doubs e con il cantone Neuchâtel, a est con il cantone Friburgo, il cantone Berna e il cantone Vallese.

La storia della Svizzera non può essere compresa a prescindere dalla sua geografia che ha avuto una grossa influenza sullo sviluppo di usi e costumi.² La sua posizione centrale, strategica, all'interno del continente europeo, le ha permesso di svolgere da sempre il ruolo di *Stato cuscinetto*. L'interesse suscitato dai Paesi confinanti per il controllo dei valichi alpini ha fatto sì che, per sottrarsi alle mire espansionistiche delle grandi potenze europee, la Svizzera intraprendesse un processo di unificazione interna che nel corso dei

¹ Fonti: www.swissworld.com, www.svizzera.cc

² Per questa parte si vedano, oltre ai siti in nota 1, anche Kruntz J. (2006). *L'histoire suisse en un clin d'œil*. Genève: Zoé et Le Temps éditions; Büchi C. (2001). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Genève: Zoé éditions; Favez J.-C. (a cura di) (2004). *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*. Lausanne: Payot.

secoli, lentamente, ha portato alla configurazione attuale di quella che oggi è la *Confederazione Elvetica*, *Confederatio Helvetica*, *CH*.

Tra le popolazioni che abitarono anticamente la Svizzera ci sono gli Elvezi, da cui il nome latino della Svizzera, *Helvetia*, e i Romani, che iniziarono a insediarsi in quello che oggi è il territorio svizzero all'inizio del III° secolo avanti Cristo.

Dal V° all'XI° secolo la Svizzera odierna fu colonizzata da popoli diversi che portarono non solo diversi stili di vita, ma anche nuovi idiomi: gli Alemanni, che si stabilirono numerosi nella parte settentrionale della Svizzera, soppiantarono la parlata locale con la loro lingua, antesignana dello svizzero-tedesco; i Burgundi, invece, si insediarono nella parte orientale della Svizzera adottando la lingua della popolazione locale gallo-romana, rimpiazzata in seguito da quello che è oggi il francese standard. Nei Grigioni e nel Ticino, sotto il dominio dei Longobardi, si mantennero i dialetti derivanti dal latino che si svilupparono poi nelle lingue ancora oggi parlate in tali zone: il reto-romancio e l'italiano.

2. Breve storia della Confederazione e del cantone Vaud

Il 1291 è tradizionalmente considerato l'anno di fondazione della Confederazione Elvetica, anno in cui tre comunità rurali delle Alpi centrali che controllavano l'importante passaggio del San Gottardo tra nord e sud dell'Europa, Schwyz, Uri e Unterwald, i cosiddetti *cantoni primitivi*, si allearono e prestarono giuramento di mutuo soccorso per difendere la loro autonomia; nei secoli successivi ci fu la graduale adesione di nuove comunità sia rurali sia cittadine. Nel XVI° secolo il movimento di riforma della Chiesa cattolico-romana, che portò alla divisione della cristianità in due fazioni opposte, in Svizzera, come altrove, fu accompagnato da scontri e distruzioni; nel 1798, in seguito alla Rivoluzione francese, le truppe rivoluzionarie invasero la Svizzera abbattendo il vecchio sistema politico e creando la Repubblica Elvetica.

L'evento più importante del XIX° secolo fu l'entrata in vigore nel 1848 della Costituzione federale che decretò la fondazione della Svizzera moderna. Dalla seconda metà del XIX° secolo e fino alla prima guerra mondiale, a causa dell'aumento della popolazione e della carestia, centinaia di migliaia di svizzeri furono costretti a emigrare ma, contemporaneamente alle partenze, iniziarono a stabilirsi molte persone provenienti dai paesi vicini:³ in particolare gli italiani furono accolti come forza lavoro per i grandi progetti ingegneristici intrapresi in quegli anni.

³ Favez J.-C., *op. cit.*, p. 674.

Nel XX° secolo si sono verificati importanti cambiamenti soprattutto in politica estera: la Svizzera è rimasta neutrale durante le due guerre mondiali; anche dopo il 1945 la neutralità è stata mantenuta. Nel 1963 la Svizzera è stata membro fondatore dell'Associazione Europea di Libero Scambio (AELS/EFTA); non ha aderito all'Unione Europea «in seguito al rifiuto espresso dal popolo e dai Cantoni nel dicembre 1992»,⁴ pur fondando la sua politica europea su accordi settoriali bilaterali. Nel 1996 è entrata nel Partenariato per la Pace, istituito dalla NATO dopo il crollo del comunismo e dal 2002, con l'approvazione degli elettori, nelle Nazioni Unite. Nel 1999 il popolo e i Cantoni hanno accettato la revisione totale della Costituzione federale che è entrata in vigore nell'anno 2000.

Per quanto riguarda il Vaud, i Romani si insediarono nella regione fondando numerose città, tra le quali Losanna (*Lausonium* o *Lausonna*), dopo aver sconfitto gli Elvezi che popolavano l'area.⁵ Successivamente il territorio venne ripetutamente invaso finché la regione divenne parte dell'Impero Carolingio. Nel 1218 l'area passò ai Conti di Savoia fino all'inizio del XVI° secolo quando le terre vodesi vennero invase dall'esercito del cantone Berna che impose la Riforma con la forza. Nel 1803 il cantone si unì alla Confederazione Svizzera; i vodesi, primi in Svizzera, furono i primi ad accordare il diritto di voto alle donne a livello cantonale nel 1959.

3. La configurazione politica e l'economia

La Svizzera attuale non forma un'unità, né per etnia, né per lingua, né per religione; dal 1848 è uno Stato federativo la cui struttura si articola su tre livelli: Confederazione, Cantoni e Comuni.⁶ I ventisei cantoni, spesso chiamati anche Stati, sono responsabili soprattutto dell'applicazione di leggi e programmi emanati dalla Confederazione: questo comporta un intreccio di compiti, responsabilità e flussi finanziari per i quali è stata coniata l'espressione di “federalismo esecutivo”. Ogni cantone ha la propria Costituzione, un proprio Parlamento, un proprio Governo, propri tribunali e dispone di ampi margini di autonomia negli ambiti di sanità, educazione e cultura; i comuni costituiscono il livello più basso dell'ordinamento statale. Oltre ai compiti assegnati loro dal proprio cantone e dalla Confederazione, i comuni svolgono anche compiti di propria particolare

⁴ Si veda il Bollettino degli accordi bilaterali Svizzera-Unione Europea, consultabile sul sito www.europa.admin.ch (novembre 2010).

⁵ Si veda l'opuscolo *Le canton de Vaud 2010*, reperibile sul sito http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/chancellerie/bic/fichiers_pdf/VD-2010-web.pdf

⁶ Le informazioni sono state tratte dai siti www.admin.ch/org/polit/ e www.ch.ch

competenza, come ad esempio la gestione delle proprie finanze, delle scuole e degli affari sociali.

Basata su un sistema economico liberale, la Svizzera deve il suo alto livello di sviluppo grazie alla stabilità politica e agli stretti rapporti con le economie straniere.⁷ A causa della superficie esigua, all'assenza di materie prime e a un mercato interno relativamente modesto, la Svizzera pratica in modo intensivo l'importazione di materie prime ed esporta beni di altissima qualità, grazie a una manodopera altamente qualificata. I settori economici più importanti sono quelli della micro e alta tecnologia, la biotecnologia, la farmaceutica, le banche e le assicurazioni. La percentuale della popolazione attiva impiegata nell'industria ha registrato una costante riduzione nel corso degli anni, si è registrato invece un aumento della popolazione occupata nel settore dei servizi; numerose imprese straniere o società internazionali svizzere vi hanno la loro sede principale, costituendo un fattore importante per l'economia.

In Svizzera un lavoratore su quattro è straniero e ad essere richiesti sono soprattutto manovali e ausiliari per l'edilizia e l'industria alberghiera, ma anche ingegneri, tecnici, informatici e ricercatori scientifici. A partire dall'anno 2002, con la firma degli accordi bilaterali tra la Svizzera e l'Unione Europea, i lavoratori svizzeri e quelli provenienti dai paesi UE possono godere del principio di *libera circolazione*.

Con circa 40000 imprese e 340000 posti di lavoro, il cantone Vaud è il più importante della Svizzera occidentale sul piano economico. L'economia si basa essenzialmente sulla finanza, sulla formazione, sulla ricerca, sull'ingegneria e costituisce uno dei poli principali della ricerca e dell'innovazione, con il più grande campus universitario del Paese e parecchi istituti di reputazione internazionale: uno dei due politecnici federali, il Politecnico Federale di Losanna (EPFL), ha sede a pochi km da Losanna, la capitale del cantone. Losanna è la quinta città svizzera per dimensione e, dopo Ginevra, il centro amministrativo ed economico più importante della regione romanda. Attorno ad essa si concentra l'industria leggera; altre città del cantone si sono invece specializzate nella produzione di orologi, cioccolato e sigari.

4. La popolazione attuale residente

Alla fine dell'anno 2009, quando abbiamo iniziato la stesura della ricerca, la popolazione residente permanente comprendeva 7 785 806 persone, delle quali 1 714 004 di

⁷ Fonti: www.swissworld.com, www.eda.admin.ch/eda/it/, www.osec.ch

nazionalità straniera (corrispondenti al 22,0% della popolazione residente permanente), di cui i due terzi (62,9%) provenienti dai Paesi dell'UE27 o dell'AELS.⁸ Per quanto riguarda la popolazione secondo le lingue parlate, le percentuali erano le seguenti:⁹

Tedesco	63,7%
Francese	20,4%
Italiano	6,5%
Romancio	0,5%
Altre	9 %

Secondo i dati dell'Ufficio Federale di Statistica, per quanto riguarda la religione professata dalla popolazione residente nel censimento dell'anno 2000, «*Les réformés sont essentiellement de nationalité suisse. [...] Les catholiques de nationalité étrangère ont en majorité comme lieu de naissance l'Europe du Sud (77,2%, dont Italie 41,6%, Portugal 16,7% et Espagne 10,1%)...*».¹⁰

Per quanto riguarda la presenza della popolazione italiana residente in modo permanente, l'Ufficio Federale di Statistica¹¹ nel 2009, anno in cui abbiamo iniziato la ricerca, indica la cifra di 290 631 persone¹² che, messa in confronto al numero delle presenze registrate nei decenni precedenti,¹³ mostra una certa diminuzione nel numero dei residenti, causata sia dai rientri sia dalle naturalizzazioni. Secondo i dati forniti dal *Rapporto Italiani nel Mondo 2013* gli italiani in Svizzera sono 558 545.¹⁴

5. Storia della presenza italiana in Svizzera e politiche migratorie

La presenza italiana in Svizzera risale al Medioevo, quando nel XII° secolo a Ginevra si stabilirono mercanti di moneta lombardi e toscani. Nei secoli successivi la Svizzera accolse a Basilea e a Ginevra le famiglie protestanti provenienti dall'Italia che volevano sfuggire alle persecuzioni della Controriforma e nell'Ottocento diventò *terra d'asilo* per i

⁸ «La popolazione residente permanente contava, a fine 2012, 8'039'060 persone, ovvero l'1,1% in più rispetto al 2011 (+84'398 persone). I cittadini di nazionalità straniera avevano raggiunto quota 1'869'969 e costituivano il 23,3% della popolazione residente permanente complessiva della Svizzera». *La popolazione della Svizzera 2012*. Neuchâtel: Ufficio Federale di Statistica, p. 2.

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/news/publikationen.html?publicationID=5380>

⁹ Lüdi G., Werlen I. (2005). *Censimento federale della popolazione 2000. Paesaggio linguistico in Svizzera*. Neuchâtel: Ufficio Federale di Statistica, p. 7.

¹⁰ Bovay C. (en collaboration avec Broquet R.) (2004). *Le paysage religieux en Suisse*. Recensement Fédéral de la Population 2000, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, p. 31.

¹¹ Per i dati statistici sulla popolazione straniera si veda il Bollettino dell'Ufficio Federale di Statistica, 801-0900, *La popolazione della Svizzera 2009*, Neuchâtel 2010, p. 5.

¹² 291 822 alla fine del 2012. *La popolazione della Svizzera 2012*. Neuchâtel: Ufficio Federale di Statistica, p. 5.

¹³ Nel 1980 gli italiani residenti erano 423 008, nel 1990 erano 381 493, nel 2000 erano 321 795. *Ibidem*, p. 5.

¹⁴ http://www.chiesacattolica.it/pls/ccci_new_v3/v3_s2ew_consultazione.mostra_pagina?id_pagina=49458

molti rifugiati politici che avevano preso parte ai moti risorgimentali. È però dalla seconda metà dell'Ottocento che cominciò la prima grande immigrazione proveniente dall'Italia; molteplici furono le cause che determinarono questo forte richiamo per la Svizzera: da una parte lo stato di impoverimento diffuso e progressivo che si verificò nella società italiana all'indomani del 1861 e dall'altra il processo d'industrializzazione in atto in Svizzera in quel periodo.

All'indomani dell'unificazione nazionale la classe dirigente italiana si era trovata ad affrontare il problema dell'emigrazione all'estero, causata dalla grande depressione mondiale degli anni 1873-1879 che, con il crollo dei prezzi delle derrate alimentari e la conseguente politica protezionistica decisa dal governo, colpì duramente gli agricoltori, spingendo migliaia di persone a cercare i mezzi per sopravvivere fuori dell'Italia.¹⁵ La politica migratoria liberale, adottata dall'Italia all'epoca, fu caratterizzata «dalla mancanza di una legislazione organica di vigilanza e di tutela»¹⁶ che rese l'emigrazione del tutto spontanea. La Legge del 1888 sanciva infatti il principio della *libertà di emigrare* e si limitava a regolamentare l'attività delle agenzie di emigrazione, senza tutelare le condizioni di vita e di lavoro degli emigranti.¹⁷

La vicinanza geografica con l'Italia ha fatto sì che il cantone Vaud, e più in generale la Svizzera Romanda, esercitassero fin dai tempi passati una forte attrattiva sugli italiani.¹⁸

La comunità italiana si distinse come protagonista nel settore edile: fin dal medioevo viene segnalata la presenza nella Svizzera Romanda di maestri muratori provenienti dal Piemonte e dalla Lombardia. Intorno al 1800 diversi architetti italiani operarono nella regione dell'arco lemanico ma è soprattutto durante la seconda metà del XIX° secolo che gli operai italiani giocarono un ruolo essenziale nello sviluppo turistico della Riviera vodese. A Losanna la presenza degli operai edili italiani risale agli anni intorno al 1840 quando iniziò la costruzione d'importanti lavori urbani: lo storico L. Vuillemin riferisce che «les maçons, les plâtriers, les tailleurs de pierre sont Piémontais»;¹⁹ l'immigrazione italiana a Losanna continuò durante tutto il XX° secolo.

¹⁵ Golini A., Amato F. «Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze* Roma: Donzelli, p. 48.

¹⁶ Golini A., Amato F., *op. cit.*, p. 149.

¹⁷ Tosi L. (2002). «La tutela internazionale dell'emigrazione», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, p. 440.

¹⁸ Marengo M. (2004). «Breve storia dell'immigrazione», in *Famiglie italiane sulla Riviera vodese. Emigrazione: ricordi e testimonianze*. Montreux: Ed. Gruppo culturale italiano di Montreux, p. 1.

¹⁹ Pitteloud A., Duboux C. (sous la dir. de). (2001). *Lausanne. Un lieu, un bourg, une ville*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 93.

5.1 La Svizzera: da paese di emigrazione a paese d'immigrazione

La Svizzera, che per secoli era stata un Paese di emigrazione, soltanto verso la fine dell'Ottocento diventò un Paese di immigrazione: «dès 1890, on compte en Suisse, pour la première fois, plus d'immigrants que d'émigrants. La population étrangère (3% en 1850) augmente ainsi régulièrement pour atteindre plus de 15% en 1914».²⁰ L'espansione economica e industriale, con la conseguente realizzazione di grandi opere infrastrutturali come la costruzione dei trafori alpini e della rete ferroviaria, agirono come significativi fattori di attrazione per i lavoratori dei paesi limitrofi.²¹ Gli italiani emigrati provenivano soprattutto dalle regioni settentrionali, ma non mancavano anche persone del sud; per lo più si trattava di edili e di operai che lavorarono nei cantieri degli scavi dei trafori alpini.²² Nessuna particolare norma regolava l'afflusso degli stranieri, durante tutto questo periodo di liberalismo economico vigeva la libera circolazione: solo i diritti politici restavano appannaggio dei cittadini svizzeri, per tutti gli altri aspetti gli stranieri erano uguali ai nativi. L'articolo 1 della *Convenzione tra la Svizzera e l'Italia del 1868* è sintomatico: «Il y aura entre la Confédération suisse et le Royaume d'Italie amitié perpétuelle et réciproque d'établissement et de commerce. [...] Les citoyens de chacun des deux Etats, ainsi que leurs familles, pourvu qu'ils se conforment aux lois du pays, pourront librement entrer, voyager, séjourner et s'établir dans chaque partie du territoire».²³ Il consenso in favore della libera circolazione non impedì le reazioni ostili della popolazione svizzera, come testimoniano gli episodi di xenofobia del 1896 a Zurigo, dove la folla se la prese con i lavoratori italiani e ticinesi arrivando a distruggere case, negozi, ristoranti.²⁴

La prima guerra mondiale e il fascismo misero un freno ai flussi migratori italiani verso la Svizzera; già al termine del primo conflitto furono emanate le prime leggi svizzere sulla

²⁰ Piguet E. (2009). *L'immigration en Suisse. 60 ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 13.

²¹ Trincia L. (1997). *Emigrazione e diaspora. Chiesa e lavoratori italiani in Svizzera e in Germania fino alla prima guerra mondiale*. Roma: Edizioni Studium, p. 12.

²² Meyer Sabino G. (2002). «In Svizzera», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, pp. 147-148.

Si veda anche Meyer Sabino G. (2004). «Sud d'Italia: questione agraria ed emigrazione», in Halter E. (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, pp. 19-20.

Per il traforo del Gottardo la manodopera proveniva essenzialmente dall'Italia settentrionale mentre per lo scavo del traforo del Sempione la manodopera «fu reclutata in Calabria e in Sicilia, oltre che in Romagna, perché si pensava che questi lavoratori avrebbero meglio sopportato le altissime temperature (fino a 50°) della galleria». Anche per lo scavo del traforo del Lötschberg lavorarono soprattutto italiani, in parte anche del Mezzogiorno. Si veda anche Kaestli T. (2004). «Le condizioni di vita e di lavoro dei lavoratori stranieri del tunnel del Gottardo», in Halter E. (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, pp. 26-36.

²³ Piguet E., *op. cit.*, p. 14.

²⁴ Meyer Sabino G. (2002). «In Svizzera», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, p. 148.

polizia degli stranieri e si cominciò ad abbinare permesso di soggiorno e permesso di lavoro. Nel *Messaggio del Consiglio federale*, concernente la regolamentazione del soggiorno e del domicilio degli stranieri in Svizzera del 1924, per la prima volta «gli stranieri sono classificati in base a un nuovo criterio distintivo che si ispira alla lotta contro la sovrappopolazione straniera; lo straniero provvisorio conta poco in questa sovrappopolazione proprio perché lascerà di nuovo il paese: ma lo straniero domiciliato deve contare a pieno titolo».²⁵

Negli anni successivi, nella convinzione che il flusso degli stranieri fosse destinato a durare e fosse sempre più indispensabile all'economia nazionale, la Svizzera emanò in materia alcune leggi fondamentali. Una di queste è la legge federale del 1931, *Legge sulla dimora e il domicilio degli stranieri*, in cui si affermava il principio di libera decisione delle autorità che, per concedere le autorizzazioni di soggiorno, «debbono tener conto degli interessi morali ed economici del paese, come del grado di sovrappopolazione straniera (articolo 16, comma 1)».²⁶ Nella legge del 1931 due sono i principi fondamentali del regime d'immigrazione della Svizzera: il permesso di soggiorno e il permesso di lavoro strettamente legati tra loro, tre le categorie di permesso concesse: *stagionale, annuale, di domicilio*.²⁷

5.2 Il grande afflusso dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta

La fine del secondo dopoguerra favorì la riapertura delle frontiere ai lavoratori stranieri; la Svizzera, risparmiata dalla guerra, usciva dal conflitto con il suo apparato produttivo illeso e, di fronte a una forte domanda a livello nazionale e internazionale legata alla ricostruzione post-bellica, si trovò confrontata a una penuria di manodopera per cui si rivolse ai paesi vicini per cercare i lavoratori di cui aveva bisogno; dato che «la France souffre, elle même, d'un besoin important de main d'œuvre dès 1945»,²⁸ la Svizzera si indirizzò all'Italia.

Uscita dal Ventennio fascista e da cinque anni di conflitto bellico, l'Italia disponeva di un abbondante surplus di manodopera, rappresentata da milioni di disoccupati che alimentavano le tensioni politiche e sociali nel Paese. Dal 1946 l'*Ufficio Federale*

²⁵ Castelnuevo Frigessi D. (1977). *Elvezia, il tuo governo. Operai italiani emigrati in Svizzera*. Torino: Einaudi, p. XVIII.

²⁶ *Idem*, p. XX.

²⁷ Per capire il contesto e le disposizioni votate nel 1931, bisogna risalire alla politica d'immigrazione di fine Ottocento. Grazie alla libera circolazione, frutto di accordi con i principali Stati limitrofi, la percentuale di stranieri residenti era passata dal 7,5% della popolazione (211 000 persone) nel 1880, al 14,7% nel 1910 (552 000 persone).

²⁸ Piguet E., *op. cit.*, p. 15.

dell'Industria, delle Arti e Mestieri e del Lavoro (UFIAML) fu incaricato di promuovere e coordinare, anche con missioni effettuate direttamente nella Penisola, il nuovo afflusso di lavoratori italiani impiegati nei vari settori dell'economia.

Per l'Italia, la questione migratoria si pose con chiarezza sin dall'immediato dopoguerra, e non solo per la necessità congiunturale di far fronte alla ricostruzione postbellica di un'economia in pessimo stato. Pesava infatti sul Paese lo storico divario tra intenso sviluppo demografico e relativa scarsità di capitali, a cui si era anche aggiunto l'accumulo di manodopera sottoutilizzata in seguito alla mancata emigrazione degli anni trenta e alle scelte autarchiche e ruraliste del fascismo. Nelle élite economiche e politiche era opinione comune (anche a sinistra) che non fosse immaginabile un riassorbimento di lungo periodo della disoccupazione senza una consistente emigrazione.²⁹

Su iniziativa dell'Italia nel 1948 venne sottoscritto allora un accordo bilaterale relativo all'immigrazione dei lavoratori italiani in Svizzera, il primo del suo genere concluso dalla Confederazione. In esso l'immigrazione veniva concepita come un fenomeno temporaneo e vincolato al lavoro: ogni candidato all'espatrio doveva anzitutto procurarsi un permesso di lavoro dall'Italia e poi avviare le pratiche di regolarizzazione che comprendevano anche l'assegnazione di un alloggio.

Le lavoratrici e i lavoratori italiani venivano impiegati per alcuni anni come stagionali o annuali prima di acquisire il diritto di risiedere stabilmente nel Paese: le donne venivano impiegate nei lavori domestici e in rami d'industria come il tessile e l'alimentare, oppure in agricoltura; gli uomini, invece, trovavano prevalentemente impiego nell'edilizia e nell'industria meccanica.

Le condizioni di vita erano rese particolarmente difficili da una serie di vincoli posti alla mobilità sul territorio, al diritto di cambiare professione e settore d'impiego e, più in generale, dai problemi abitativi, dalla solitudine, dalla precarietà e dalla difficoltà a organizzare la quotidianità. Alcune associazioni e organizzazioni, in particolare le Colonie Libere³⁰ e le Missioni Cattoliche,³¹ si strutturarono in funzione di quei problemi, svolgendo attività assistenziale, aggregativa e ricreativa.

²⁹ Romero F. «L'emigrazione operaia in Europa (1948-1973)», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, pp. 400-402.

³⁰ Bistolfi M., Cimini A.-M., Drago D., Vargas A. (2002). *Gli immigrati italiani in Svizzera: tra Colonie Libere e società*. Zurigo: Federazione Colonie Libere, p. 3. «Le Colonie Libere Italiane erano nate spontaneamente in varie città della Svizzera in contrapposizione al tentativo fascista di egemonizzare la cultura e la politica italiane in Svizzera». Prendendo spunto da un'idea di Fernando Schiavetti, Egidio Reale fondò la prima Colonia Libera a Ginevra nel 1925. Al fine di coordinare le attività delle Colonie sparse nel territorio elvetico, il 21.11.1943 a Olten le prime dieci colonie si unirono nella Federazione delle colonie libere italiane in Svizzera. Dopo il 1948 s'impegnarono nella tutela dei diritti e il collocamento degli emigrati italiani.

³¹ Meyer Sabino G. (2002). «In Svizzera», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, p. 149. «Da parte cattolica furono i Salesiani e i Bonomelliani a occuparsi attivamente degli emigrati. Sorsero così alla fine dell'Ottocento le Missioni Cattoliche Italiane, una rete che

Per evitare che i nuovi immigrati si stabilissero definitivamente nel Paese, le autorità federali riuscirono a imporre un aumento da cinque a dieci anni della permanenza minima richiesta per l'ottenimento del permesso di domicilio. Per i lavoratori stagionali, così come per gli annuali, si poneva anche il grave problema dei ricongiungimenti familiari verso cui la Svizzera si dimostrò per lungo tempo inflessibile, contravvenendo alle raccomandazioni dell'Organizzazione Europea di Cooperazione Economica (OECE).³²

5.3 Il «boom» dell'emigrazione negli anni '70

La difficile ripresa dell'economia italiana negli anni della ricostruzione, e successivamente il permanere della disoccupazione nelle regioni meridionali della Penisola, offrirono un'abbondante manodopera e nel complesso la Svizzera fino agli anni '70 costituì la principale meta per l'emigrazione italiana. Dal 1950 al 1970, in base ai rilevamenti di dicembre, circa la metà degli stranieri residenti in Svizzera era costituita da italiani, il cui numero aumentò sempre di più raggiungendo nel 1961 la punta massima sul totale della manodopera con oltre il 70% delle presenze.³³ All'epoca i quattro quinti delle persone emigrate provenivano dalle regioni del nord ma a partire dalla metà degli anni '50 questa tendenza s'invertì e la maggior parte degli emigrati provenne dalle regioni meridionali (60%).

Agli inizi degli anni Sessanta la politica dell'ammissione dei lavoratori basata sulla «rotazione»³⁴ cominciò a creare tensioni e per la prima volta dal secondo dopoguerra le autorità intervennero per limitare l'immigrazione. Tre i fattori principali che spiegano questo cambiamento di rotta: «la *surchauffe* de l'économie»,³⁵ la pression de l'Italie en vue d'un meilleur statut pour ses ressortissants et l'émergence d'un courant xénophobe dans l'opinion publique».³⁶

Le misure per limitare l'afflusso della manodopera straniera si dovettero scontrare con la pressione esercitata dai Paesi che più di ogni altro alimentavano l'immigrazione: la Svizzera firmò allora accordi bilaterali nel 1961 con la Spagna e nel 1964 con l'Italia.

copre attualmente tutta la Svizzera: una delle prime fu quella di Zurigo, fondata dal salesiano don Augusto Amossi nel 1898. Parallelamente alla loro funzione religiosa, le missioni svolsero e svolgono un ruolo di carattere sociale».

³² Fin dal 1953 l'OECE aveva sollecitato i Paesi membri a mostrare maggiore disponibilità nell'accogliere anche i membri della famiglia dei lavoratori emigrati.

³³ Cerutti M., in *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I3359-3-13.php>

³⁴ I lavoratori stagionali avevano un contratto di lavoro che durava nove mesi, da aprile a dicembre. All'inizio del secolo gli stagionali italiani venivano per questo chiamati «le rondinelle» (in francese: «les hirondelles»). Castelnovo Frigessi D., *op. cit.*, p. XXIX.

³⁵ La *surchauffe* (surriscaldamento) dell'economia designava nel vocabolario dell'epoca l'eccesso della domanda di beni e di servizi che caratterizzava la Svizzera e che aveva come risultato la penuria degli alloggi e l'aumento dei prezzi dei beni di consumo.

³⁶ Piguet E., *op.cit.*, p.21.

L'Italia voleva infatti ottenere migliori condizioni di soggiorno per i suoi immigrati e, dopo difficili negoziazioni interrotte più volte per le divergenze tra i due Paesi, il 10 agosto 1964 si arrivò alla firma dell'*accordo*³⁷ che «contiene alcune facilitazioni per la riunificazione familiare dei lavoratori annuali e sancisce la possibilità del passaggio ad annuali per i lavoratori stagionali che in cinque anni hanno lavorato quarantacinque mesi consecutivi in Svizzera».³⁸

Le conseguenze dell'accordo provocarono l'ulteriore accrescimento della presenza degli immigrati stranieri e del numero delle famiglie e dei minori, fino ad allora spesso vissuti divisi tra i due Paesi,³⁹ determinando nell'opinione pubblica la paura di un'invasione straniera che portò alla nascita di movimenti anti-immigrati.

Il termine *Überfremdung*, traducibile con il termine di *sovrappopolazione*, fu usato sempre di più «pour exprimer un excès d'influence des étrangers sur la vie économique, intellectuelle et spirituelle du pays».⁴⁰ Lanciata nel 1965 da un piccolo partito nazionalista del cantone Zurigo, la prima iniziativa «contro la penetrazione straniera» chiedeva la modifica della Costituzione «par l'adoption d'un article plafonnant le nombre d'étrangers établis ou en séjour à 10% de la population résidente. L'initiative s'inscrit dans le mouvement d'opinion qui a suivi l'accord entre la Suisse et l'Italie».⁴¹ L'iniziativa fu ritirata ma il 20 maggio 1969 James Schwarzenbach, deputato zurighese al Consiglio nazionale, presentò una seconda iniziativa popolare, tendente a combattere l'eccessiva penetrazione straniera in Svizzera. Schwarzenbach, leader dell'«Azione nazionale contro l'inforestieramento», proponeva la riduzione del numero degli stranieri al 10% dell'effettivo dei residenti in ogni cantone, a eccezione di Ginevra, sede di numerose organizzazioni internazionali, che poteva ammetterne fino al 25%.⁴²

Le misure chieste dagli autori dell'iniziativa, battezzata dal nome del suo istigatore *iniziativa Schwarzenbach*, implicavano la riduzione di circa 200.000 lavoratori titolari di permesso di soggiorno e furono vivamente combattute dal Consiglio Federale perché avrebbero violato sia gli accordi firmati tra Italia e Spagna sia i principi della Convenzione europea dei diritti dell'uomo allora in via di ratificazione da parte della

³⁷ Il testo dell'accordo è reperibile sul sito <http://www.admin.ch/ch/i/rs/il/0.142.114.548.it.pdf>

³⁸ Castelnuovo Frigessi D., *op. cit.*, p. XXVI.

³⁹ Meyer Sabino G., *op. cit.*, p. 152. «Col permesso stagionale non era possibile farsi raggiungere dai figli. Qualcuno non resisteva alla loro lontananza e li faceva venire di nascosto: negli anni Settanta i bambini clandestini erano valutati tra i 10.000 e i 15.000 (Tribune de Lausanne, 12/11/1971)».

⁴⁰ Piguet E., *op. cit.*, p. 24.

⁴¹ *Idem*, p. 26.

⁴² Soldini S. et alii. (1970). *L'immigrazione in Svizzera. Il lavoro straniero in Svizzera dalle origini a oggi, con particolare riferimento all'immigrazione italiana*. Milano: Sapere, pp. 7-8.

Svizzera. Sottomessa alla votazione popolare il 7 giugno 1970, l'*iniziativa Schwarzenbach* fu respinta con il 54% dei voti e un tasso altissimo di partecipazione. Sotto la pressione dell'opinione pubblica, la Confederazione elaborò nel 1970 una «politica di contingentamento globale» con l'obiettivo di stabilizzare l'afflusso degli stranieri. Contingenti federali e cantonali, calcolati sulla base delle partenze degli stranieri, furono così fissati annualmente.

5.4 Il miglioramento delle condizioni di soggiorno

Nei primi anni Settanta furono lanciate altre tre iniziative “anti-stranieri” ma tutte respinte dai due terzi della popolazione e da tutti i cantoni. A partire dal 1975 le conseguenze della prima crisi petrolifera colpirono la Svizzera, con un certo ritardo rispetto agli altri paesi europei ma con grande forza. I primi a essere toccati dalla crisi furono i lavoratori stranieri, soprattutto italiani, che persero così il loro impiego e il permesso di lavoro annuale, per cui molti furono costretti a rientrare nel paese di origine: per la prima volta l'effettivo degli stranieri diminuì.

Dagli anni Ottanta l'economia svizzera attirò ancora manodopera straniera poco qualificata, proveniente soprattutto dai Balcani e dal Portogallo. «Les mouvements xénophobes reprennent eux aussi leur rôle traditionnel de contre-pouvoir en tentant à nouveau de plafonner l'immigration par le recours à la démocratie directe. Ces tentatives n'aboutissent pas mais maintiennent une pression constante sur les autorités».⁴³

I paesi tradizionali fornitori di manodopera, tra i quali l'Italia, realizzarono in quegli anni una forte crescita economica che ridusse il numero delle partenze e, in posizione di forza, chiesero il miglioramento delle condizioni di soggiorno per i loro espatriati.

Congiuntamente alla pressione dei paesi d'origine dei migranti, anche il cambiamento del contesto europeo, che s'incamminava progressivamente già dalla fine degli anni Ottanta verso la libera circolazione delle persone all'interno della Comunità europea⁴⁴ e gli impegni presi dalla Svizzera in campo internazionale,⁴⁵ obbligarono le autorità svizzere a un cambiamento nelle politiche migratorie. Nel maggio 1991, in previsione dell'adesione allo Spazio Economico Europeo, venne instaurata la cosiddetta *politica dei tre cerchi*, in base alla quale erano autorizzate a emigrare in Svizzera, se in possesso di un impiego, le

⁴³ Piguet E., *op. cit.*, p. 44.

⁴⁴ Si tratta del cosiddetto «spazio Schengen».

⁴⁵ Piguet E., *op. cit.*, pp. 48-49. Si citano tre esempi: la Convenzione europea dei diritti dell'uomo (ratificata dalla Svizzera nel 1974 e nel 1988) che proibisce le discriminazioni fondate sull'origine nazionale, la Convenzione delle Nazioni Unite sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale (ratificata nel 1994), le norme internazionali riguardanti i richiedenti d'asilo.

persone provenienti dal primo cerchio, costituito dagli Stati dell'Unione Europea (UE) e dell'Associazione Europea di Libero Scambio (AELS). Il secondo cerchio era formato dagli Stati Uniti, dal Canada, dall'Australia, dalla Nuova Zelanda, dal Giappone e dagli Stati dell'Europa centrale e dell'est, il cui accesso in Svizzera era però limitato in funzione dei bisogni dell'economia. Il terzo cerchio raggruppava tutti gli altri Stati i cui emigranti potevano essere ammessi solo se si trattava di personale altamente qualificato, che non poteva essere assunto altrove. Nel 1992 venne riconosciuto il *diritto alla doppia nazionalità* in base al quale gli italiani che prendono la nazionalità svizzera non perdono più, come nel passato, la nazionalità italiana.⁴⁶

Nel 1998 il sistema dei tre cerchi fu abbandonato e sostituito dal sistema detto dei *due cerchi* in quanto il secondo e il terzo cerchio furono fusi in uno solo. Da allora la priorità è accordata alle persone provenienti dai paesi del primo cerchio mentre l'immigrazione proveniente dagli altri Stati del secondo cerchio è limitata ai lavoratori altamente qualificati.⁴⁷

Le autorità svizzere intrapresero accordi bilaterali settoriali con l'Unione Europea tra i quali quello relativo all'accordo della *libera circolazione* delle persone, approvato dalla popolazione nel maggio 2000 per entrare in vigore il 1° giugno 2002 ma che sarà introdotto progressivamente durante un periodo transitorio di dodici anni.⁴⁸

I contingentati furono poi progressivamente abbandonati per gli Stati dell'Unione Europea e dell'Associazione Europea di Libero Scambio; lo statuto di *stagionale* fu abolito e sostituito da un permesso di corta durata che autorizza il raggruppamento familiare a certe condizioni. Per gli altri Stati, i permessi di lavoro sono ancora oggi accordati solo alle persone altamente qualificate.

Il 1° gennaio 2008 è entrata in vigore la *Legge federale svizzera sugli stranieri (LStr)*, approvata dal popolo svizzero e dai Cantoni nella votazione del 24 settembre 2006. La LStr sostituisce la vecchia Legge federale del 1931 concernente la dimora e il domicilio

⁴⁶ «Attualmente la cittadinanza italiana è regolata dalla legge 5 febbraio 1992, n. 91 (e relativi regolamenti di esecuzione: in particolare il DPR 12 ottobre 1993, n. 572 e il DPR 18 aprile 1994, n. 362) che, a differenza della legge precedente, rivaluta il peso della volontà individuale nell'acquisto e nella perdita della cittadinanza e riconosce il diritto alla titolarità contemporanea di più cittadinanze».

http://www.esteri.it/MAE/IT/Italiani_nel_Mondo/ServiziConsolari/Cittadinanza.htm?LANG=IT

«In Svizzera, la doppia cittadinanza è ammessa senza limitazioni dal 1° gennaio 1992. Pertanto lo straniero naturalizzato non deve più, com'era il caso in precedenza, rinunciare alla sua cittadinanza d'origine (è tuttavia possibile che il diritto dello Stato di provenienza preveda la perdita automatica della cittadinanza in caso di acquisto volontario della cittadinanza di un altro Stato)».

https://www.bfm.admin.ch/content/bfm/it/home/themen/buergerrecht/schweizer_buergerrecht/doppelbuergerrecht.html

⁴⁷ Maier C., Pasche L. (2006). *La population étrangère dans le canton de Vaud. De l'après-guerre aux Accords bilatéraux*. Lausanne: Service cantonal de recherche et d'information statistiques, pp. 8-9.

⁴⁸ <http://www.europa.admin.ch/themen/00500/00506/00519/index.html?lang=it>

degli stranieri. La nuova legge disciplina l'entrata, il soggiorno e la partenza degli stranieri dei paesi terzi, oltre al ricongiungimento dei familiari stranieri residenti all'estero con i loro parenti svizzeri o stranieri residenti in Svizzera. Essa disciplina inoltre per la prima volta in maniera completa, la promozione, i principi e gli obiettivi dell'integrazione degli stranieri (articolo 4). In concreto la volontà di favorire l'integrazione espressa dalla legge «se traduit en particulier par une plus grande liberté octroyée aux étrangers désirant changer de profession ou de lieu de résidence. La loi confirme par ailleurs la possibilité d'encourager au niveau fédéral des politiques d'intégration spécifiques».⁴⁹ Per quanto riguarda i diritti politici, nel Vaud la *Constitution Vaudoise* del 14 aprile 2003, all'articolo 142, ha introdotto il diritto di voto e di eleggibilità a livello comunale per gli stranieri e le straniere che risiedono da dieci anni in Svizzera e da tre anni nel cantone.⁵⁰

6. Il plurilinguismo ufficializzato

La Svizzera è ufficialmente un paese plurilingue da quando la Costituzione del 1848 attribuì lo statuto di lingua nazionale al tedesco, al francese e all'italiano all'articolo 109,⁵¹ diventato successivamente articolo 116 nella Costituzione del 1874 ma già nel 1803 Napoleone con l'*Atto di mediazione*⁵² aveva riconosciuto alle tre lingue lo stesso statuto. Poco prima della seconda guerra mondiale, nel 1938, il popolo svizzero decretò la lingua reto-romancia quarta lingua nazionale ma senza darle lo statuto di lingua ufficiale.⁵³

L'articolo 116, rivisto e corretto, fu approvato da tutti i cantoni e dalla maggioranza della popolazione nel 1996: riconosceva non solo le quattro lingue nazionali ma chiedeva anche alla Confederazione e ai cantoni di operare per una migliore comprensione tra le comunità linguistiche. La nuova Costituzione, in vigore dal 1999, rimaneggiò l'articolo 116 sulle lingue che divenne l'articolo 70.⁵⁴

⁴⁹ Piguet E., *op. cit.*, p. 119.

⁵⁰ Si rimanda al testo della Costituzione del Vaud

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20030172/index.html>

⁵¹ <http://www.parlament.ch/f/wissen/li-bundesverfassung/original-bundesverfassung-1848/Documents/Constitution1848.pdf>

⁵² <http://www.bk.admin.ch/org/00841/00844/index.html?lang=it>

⁵³ *Rapporto periodico relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Quarto rapporto della Svizzera. 4 dicembre 2009*, p. 3.

⁵⁴ Dalla *Costituzione federale della Confederazione svizzera*, 18.04.1999. Art. 70:

1 Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è lingua ufficiale nei rapporti con le persone di lingua romancia.

2 I Cantoni designano le loro lingue ufficiali. Per garantire la pace linguistica rispettano la composizione linguistica tradizionale delle regioni e considerano le minoranze linguistiche autoctone.

3 La Confederazione e i Cantoni promuovono la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche.

4 La Confederazione sostiene i Cantoni plurilingui nell'adempimento dei loro compiti speciali.

Per l'attuazione dell'articolo 70 della Costituzione il legislatore ha approvato il 5 ottobre 2007 la *Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche* (legge sulle lingue, LLing), in vigore dal 1° gennaio 2010. Con decreto del 4 giugno 2010, il Consiglio federale ha approvato l'ordinanza relativa alla legge sulle lingue che disciplina l'uso delle lingue ufficiali della Confederazione e la promozione del plurilinguismo nel servizio pubblico.⁵⁵

La distribuzione delle lingue sul territorio non è omogenea: secondo i dati dell'Ufficio Federale di Statistica, il paesaggio linguistico della Svizzera è il seguente:⁵⁶

- 17 cantoni su 26, corrispondenti a circa il 64% della popolazione residente, sono a maggioranza germanofona (cantoni Appenzello interno, Appenzello esterno, Argovia, Basilea Città, Basilea Campagna, Glarona, Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, San Gallo, Sciaffusa, Soletta, Svitto, Turgovia, Uri, Zugo, Zurigo);
- 4 cantoni su 26, corrispondenti a circa il 20% della popolazione residente, sono a maggioranza francofona (cantoni Ginevra, Jura, Neuchâtel, Vaud);
- 1 cantone su 26, corrispondente a circa il 6% della popolazione residente, è a maggioranza italofona (cantone Ticino);
- 3 cantoni su 26 sono bilingui tedesco e francese (cantoni Berna, Friburgo, Vallese);
- 1 cantone su 26 è trilingue, tedesco, romancio, italiano (cantone Grigioni).⁵⁷

I numerosi stranieri che abitano in Svizzera hanno portato con loro le proprie lingue che, per numero totale di parlanti, hanno ormai superato sia il romancio sia l'italiano.

⁵⁵ La Confederazione sostiene i provvedimenti dei Cantoni dei Grigioni e del Ticino volti a conservare e promuovere le lingue romancia e italiana.

<http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>

⁵⁶ L'ordinanza è entrata in vigore il 1° luglio 2010.

UFC (Ufficio Federale della Cultura, politiche linguistiche)

www.bak.admin.ch/themen/sprachen_und_kulturelle_minderheiten/00506/index.html?lang=it

Fondandosi sulla legge sulle lingue, l'ordinanza disciplina i quattro settori seguenti:

- l'uso delle lingue ufficiali della Confederazione e la promozione del plurilinguismo nel settore pubblico;
- misure volte a promuovere la comprensione e gli scambi;
- il sostegno ai Cantoni plurilingui;
- il mantenimento e la promozione della lingua e cultura romancia e italiana.

⁵⁷ Fonte: CFP Ufficio federale di statistica, Neuchâtel 2012.

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>

⁵⁷ Lüdi G., Werlen I. (2005). *Paesaggio linguistico in Svizzera. Censimento federale della popolazione 2000*. Neuchâtel: Ufficio Federale di Statistica, p. 23.

6.1 Lo statuto della lingua italiana in Svizzera

Già la prima Costituzione moderna del 1848, che fa della Svizzera uno stato federale, assegna all'italiano lo *statuto di lingua nazionale*, accanto al francese e al tedesco. Il territorio di lingua tradizionalmente italiana è costituito dal Canton Ticino e dalle quattro valli italofone del Cantone trilingue dei Grigioni (da Est a Ovest, si tratta delle valli Poschiavo, Bregaglia, Mesolcina e Calanca). La lingua italiana è presente non solo nel sud della Svizzera ma in misura importante anche nel resto del Paese, in parte come conseguenza dell'immigrazione italiana a partire dal dopoguerra.

Esistono in Svizzera diverse varietà d'italiano, al di fuori dei territori ufficialmente italofoeni: ci sono le varietà dell'italiano parlato dalle diverse generazioni di immigrati di origine italiana, la cui forza numerica ha portato pure ad una diffusione dell'italiano come *lingua franca*,⁵⁸ soprattutto nella Svizzera tedesca, cioè come lingua di comunicazione strumentale, presso immigrati aventi altre lingue materne. Secondo B. Moretti nella Svizzera tedesca

è così possibile incontrare persone di origine romanzofona, ma anche turchi, greci, arabofoni, albanesi, ecc. che pur senza aver abitato in una zona italoфона sanno parlare l'italiano. L'originalità del fenomeno risiede anzi proprio nel fatto che queste persone hanno imparato l'italiano abitando in un territorio tradizionalmente occupato da un'altra lingua, cioè il tedesco. [...] Ci troviamo quindi di fronte a una situazione in cui la lingua di un gruppo di immigrati è riuscita a imporsi anche ad altri gruppi [...] come lingua di contatto generalizzata.⁵⁹

Un'altra varietà presente in Svizzera è quella derivata dall'apprendimento dell'italiano come lingua seconda⁶⁰ dagli svizzeri non italofoeni e quella della lingua italiana usata dalle istituzioni statali e dalle aziende con diffusione nazionale, come le grandi catene commerciali, le banche, le assicurazioni, ecc. Il "principio di territorialità",⁶¹ che governa

⁵⁸ Per *lingua franca* s'intende lingua di comunicazione da parte di persone aventi una lingua materna diversa.

⁵⁹ Moretti B. (2005). «L'italiano "lingua franca" nella Svizzera tedesca: la diffusione di una lingua extraterritoriale», in Halter E. (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, p. 253.

⁶⁰ Per le definizioni di lingua seconda e di lingua straniera si fa riferimento a Balboni P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET, pp. 58-59: «*Lingua straniera*: l'aggettivo "straniero" indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, differenza della *lingua seconda*, che è invece presente nell'ambiente extrascolastico [...]. *Lingua seconda* è quella che lo studente può trovare anche fuori dalla scuola [...]; nella situazione di lingua seconda la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana».

⁶¹ Schultheis F. (1995) nell'articolo «La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas», in *Liber, Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, Paris: Seuil, p. 3, definisce il principio di territorialità come segue: «La règle de territorialité constitue un principe clé de la politique linguistique helvétique. Elle prend acte de l'enracinement géographique des langues respectives, leur accordant par une sorte de consensus tacite une légitimité prioritaire par rapport aux autres langues, même lorsque celles-ci tendent à devenir majoritaires».

la politica linguistica svizzera, fa sì che al di fuori del territorio italofono l'italiano sia poco tutelato: negli ultimi anni ha perso terreno nelle scuole della Svizzera tedesca e francese a causa dell'importanza che l'inglese sta assumendo come prima lingua straniera per tutti e come lingua di comunicazione veicolare tra le varie regioni linguistiche del paese.

Un impulso importante per la diffusione e il mantenimento della lingua italiana è stata la fondazione dell'*Università della Svizzera italiana (USI)*, con sede a Lugano. La storia del progetto universitario risale agli inizi dell'Ottocento quando si discusse la prima proposta di un'istituzione di studi superiori che promuovesse la lingua e la cultura italiana in Svizzera, tuttavia è solo nel 1996 che è stato inaugurato il primo anno accademico con tre facoltà. Oltre ai residenti del cantone Ticino, l'Università ha attratto sin dal principio un gran numero di studenti dall'Italia e da altri Paesi.⁶²

La lingua italiana si può studiare alle università di Zurigo, Friburgo, Berna, Basilea, Ginevra, Losanna; l'università di San Gallo, specializzata in economia e giurisprudenza, non ha un corso di laurea in italianistica ma offre comunque delle lezioni di letteratura italiana. Presso le Università di Losanna⁶³ e di Zurigo il Ministero degli Affari Esteri italiano ha istituito due lettori di lingua italiana tenuti da docenti inviati dall'Italia a seguito di concorso.

6.2 L'italiano e le altre lingue nel cantone Vaud

Il cantone Vaud (VD) fa parte dei quattro cantoni francofoni monolingui della Confederazione svizzera insieme a Ginevra, Neuchâtel e Jura. Il francese è la lingua materna della maggioranza della popolazione con l'84,1 %, seguono il tedesco e l'inglese con il 7,1 %, l'italiano con il 5,3 %, le altre lingue il 21,1%.⁶⁴ La politica linguistica del cantone Vaud all'articolo 3 della Costituzione del 14 aprile 2003 dichiara che «la langue officielle du canton est le français»,⁶⁵ in realtà non esiste una legge linguistica cantonale ma sono presenti disposizioni di ordine linguistico nelle leggi ordinarie.

Per quanto riguarda la scolarizzazione, è di pertinenza dei cantoni dalla scuola materna all'università, eccetto le scuole politecniche federali; sono i comuni che si prendono invece carico della scuola dell'obbligo. I cantoni coordinano il loro operato a livello nazionale e a tale scopo i 26 direttori cantonali della pubblica educazione sono riuniti in

⁶² Fonti: sito dell'USI <http://www.usi.ch/universita/storia.htm>

⁶³ Il posto è stato soppresso a partire dall'anno accademico 2013/2014.

⁶⁴ Dati forniti dal sito del cantone Vaud <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DomId=137>

⁶⁵ Per le informazioni sulle politiche linguistiche nel cantone si veda il sito <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/etatsnsouverains/valais.htm>

un ente politico, la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'éducation* (CDPE) che si basa su accordi intercantionali giuridicamente vincolanti (concordati): a livello nazionale non esiste infatti alcun ministero per l'istruzione e l'educazione. Nel cantone Vaud il *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture* (DFJC) assicura l'istruzione dei bambini e degli adolescenti.

L'école obligatoire se déroule sur onze années réparties en deux degrés: le degré primaire et le degré secondaire I. Le degré primaire dure huit ans répartis en deux cycles de 4 ans, nommés premier cycle primaire (cycle 1) et deuxième cycle primaire (cycle 2). Le degré secondaire I (cycle 3), d'une durée de 3 ans, aboutit à un certificat d'études marquant la fin de la scolarité obligatoire.⁶⁶

Per quanto riguarda le lingue dal terzo anno di scuola primaria viene impartito l'insegnamento della lingua tedesca, la cosiddetta "lingua del vicino" che è comunque la lingua parlata dalla maggior parte della popolazione svizzera. L'italiano è proposto come seconda lingua nazionale o *langue vivante à option spécifique*, cioè come lingua a scelta facoltativa alla scuola secondaria obbligatoria.⁶⁷

En tant que 3^e langue nationale et langue romane, apparentée au français, l'italien est proposé aux apprenants francophones au secondaire I et au secondaire II, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans le canton de Vaud, l'italien est une option au secondaire I, développée à différents niveaux de compétence, selon le cursus suivi par les élèves inscrits. Au secondaire II, essentiellement en Ecole de maturité et Ecole de culture générale, l'italien peut être étudié en tant que 2^e langue nationale ou comme option.⁶⁸

L'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (*concordato HarmoS*) è un nuovo concordato scolastico svizzero entrato in vigore il 1° agosto 2009 per i cantoni che vi hanno aderito; per la prima volta armonizza a livello confederale la durata dei gradi di insegnamento, i principali obiettivi e il passaggio dall'uno all'altro. Ogni singolo cantone ha deciso se aderire al concordato: il 21 maggio 2006 il popolo svizzero ha accettato i nuovi articoli costituzionali con una forte maggioranza dell'86% e

⁶⁶ <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/cursus-scolaire/>

⁶⁷ Gli obiettivi dell'insegnamento dell'italiano sono i seguenti: «On étudie l'italien à l'école pour:

– acquérir progressivement des compétences linguistiques permettant d'écouter, de parler, de lire et d'écrire dans cette langue

– se doter d'un outil de communication important en Suisse et en Europe

– développer le goût pour cette langue en tant que plaisir esthétique

– découvrir quelques aspects de la culture du monde italophone».

(Plan d'Études Vaudois version août 2006, partie B, 14/1).

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV_Partie-B_9e.pdf

⁶⁸ Dal sito della Haute École Pédagogique (HEP) Vaud

<https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/didactiques/didactique-de-litalien.html>

il 21 giugno 2007 la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) lo ha ratificato.

Il concordato *HarmoS* prevede che, nel corso della scuola obbligatoria, «ogni allieva e ogni allievo acquisisca la formazione di base che le/gli permette d'accedere ai cicli di formazione professionale o di formazione generale di grado secondario II». ⁶⁹ È l'articolo 4 che parla in modo specifico dell'insegnamento delle lingue:

- 1) La prima lingua straniera è insegnata al più tardi a partire dal 5° anno di scuola e la seconda al più tardi a partire dal 7° anno, ritenuto che la durata dei gradi scolastici è conforme a quanto stabilito dall'articolo 6. Una delle due lingue straniere è una seconda lingua nazionale e il suo insegnamento comprende una dimensione culturale; l'altra è l'inglese. Le competenze previste per queste due lingue al termine della scuola obbligatoria sono equivalenti.
- 2) Un'offerta appropriata d'insegnamento facoltativo di una terza lingua nazionale è proposta durante la scuola obbligatoria.
- 3) L'ordine in cui vengono insegnate le lingue straniere è coordinato a livello regionale. [...]
- 4) Per quanto riguarda gli allievi immigrati i cantoni assicurano il loro sostegno, per gli aspetti organizzativi, ai corsi di lingua e di cultura dei paesi d'origine (LCO) predisposti, nel rispetto della neutralità religiosa e politica, dai paesi di provenienza e dalle diverse comunità linguistiche. ⁷⁰

Nel *Plan d'études romand* (PER), che si iscrive all'interno del concordato *HarmoS*, si fa riferimento all'insegnamento dell'italiano.

L'italien -langue nationale- disposant d'un statut facultatif ou optionnel selon les cantons, n'est pas décliné en termes d'Objectifs d'apprentissage dans le PER. Il appartient toutefois aux cantons concernés de proposer un plan d'études conforme aux choix descriptifs du PER et correspondant au statut spécifique de l'enseignement de l'italien dans chacun d'eux. ⁷¹

A livello universitario presso l'università di Losanna esiste la Sezione d'Italiano, con corsi di laurea triennale, di master e di dottorato sia di lingua sia di letteratura. Sempre a Losanna esiste l'unica scuola italiana della Svizzera Romanda, il Liceo Scientifico "V. Pareto" che dal 2005 è diventato bilingue-biculturale ad indirizzo linguistico. Per ampliare il bacino d'utenza del Liceo Pareto, è stata costituita una sezione bilingue-biculturale nella scuola svizzera privata primaria e secondaria di primo grado, l'"Ecole Catholique du Valentin" di Losanna. ⁷²

⁶⁹ Articolo 3 del concordato *HarmoS*. http://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf

⁷⁰ Concordato *HarmoS*, p. 3. http://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf

⁷¹ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/1/cg/>

⁷² Dall'opuscolo di presentazione dell'Ecole Catholique du Valentin, p. 6: «Dans le contexte d'un partenariat avec le Liceo Pareto et le consulat italien, l'ECV propose tout au long de la scolarité la possibilité d'intégrer une filière bilingue

7. Politiche federali, cantonali, italiane relative ai “Corsi LCO”

Secondo quanto enunciato dal CDPE (Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione),

in diversi luoghi gli allievi che hanno una lingua madre diversa dalla lingua di scolarizzazione locale (tedesco, francese, italiano o romancio) hanno la possibilità di frequentare facoltativamente delle lezioni di madrelingua. Questi cosiddetti corsi LCO sono offerti da istituzioni statali o non statali delle comunità di migranti -ambasciate e consolati, associazioni o privati- e in alcuni casi anche dai Cantoni ovvero da autorità scolastiche e opere di soccorso. Di regola i corsi sono aperti ai bambini che parlano nella propria famiglia la lingua in questione oppure che hanno la cittadinanza del Paese di origine.⁷³

Il 24 ottobre 1991 la CDPE ha emanato alcune raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera nei corsi LCO, di cui le principali sono le seguenti:⁷⁴

1. I bambini di origine straniera hanno il diritto fondamentale di imparare la propria lingua d'origine (lingua madre) e la propria cultura d'origine.
2. Già nell'età prescolastica si sostengono gli sforzi per promuovere la lingua d'origine.
3. I genitori di origine straniera vengono informati dalle autorità in merito alle offerte di formazione.
4. L'infrastruttura (in particolare le aule) ed il materiale scolastico vengono messi gratuitamente a disposizione dalle autorità scolastiche.
5. I corsi LCO prevedono almeno due lezioni settimanali, possibilmente integrate nell'orario delle lezioni.
6. La frequenza e le note eventualmente assegnate nei corsi LCO sono riportati negli attestati scolastici.
7. Nella valutazione del rendimento scolastico e nelle decisioni concernenti la promozione e la selezione si tiene conto dell'allofonia e delle conoscenze supplementari degli allievi acquisite nei corsi di lingua e cultura d'origine.
8. Si promuove la collaborazione tra gli insegnanti delle scuole regolari e dei corsi LCO.

Secondo quanto previsto dall'articolo 4 del concordato *HarmoS*, in generale le amministrazioni comunali del cantone mettono gratuitamente a disposizione i locali necessari all'organizzazione dei corsi LCO. Per quanto riguarda invece la questione della loro integrazione nella griglia dell'orario scolastico degli alunni,

et biculturelle français-italien avec l'objectif de pouvoir poursuivre harmonieusement la scolarité après la 9^{ème} en préparant une maturité italienne bilingue ouvrant toutes les portes des universités suisses et européennes».

⁷³ Fonti: <http://www.edk.ch/dyn/21128.php>

⁷⁴ Si vedano i *Testi di base della CDPE* al sito <http://www.edk.ch/dyn/21132.php>

[...] il semble en effet paradoxal aux enseignant-e-s de devoir libérer des élèves qui souhaitent participer aux cours de langue d'origine sur temps d'école, ce qui les prive d'heures de classe qui leur sont tout aussi nécessaires pour l'apprentissage de la langue scolaire. De plus, tous les parents des enfants issus de la migration ne souhaitent pas forcément garder un lien très fort avec leur pays d'origine, surtout lorsqu'il s'agit de pays dans lesquels le retour est impossible. Il y a en effet une différence assez nette entre les jeunes qui peuvent retrouver leur famille à l'occasion de chaque période de vacances (c'est le cas pour les Italiens, les Portugais ou les Espagnols notamment), ce qui rend utile (aux yeux des parents) le maintien d'une pratique langagière minimale dans la langue d'origine, et ceux qui, au contraire, ne peuvent entretenir que peu de liens avec leur famille restée au pays. Ces éléments plaident en faveur de cours LCO organisés en dehors de la grille horaire mais dont la fréquentation est favorisée aussi bien par les municipalités (par la mise à disposition des locaux utiles) que par l'école. En tout état de cause, la fréquentation de ces cours doit être laissée à la libre appréciation des parents. L'école fait figurer les résultats obtenus aux évaluations des cours LCO dans une rubrique du livret scolaire prévue à cet effet, ce qui constitue un moyen de valoriser les compétences acquises dans une deuxième langue.⁷⁵

7.1 La nascita dei Corsi di lingua e cultura italiana in Svizzera

Risale al novembre 1961 il primo intervento intrapreso dall'Ambasciata d'Italia a Berna nel campo della scolarizzazione dei figli degli italiani emigrati in Svizzera e, a partire dal 1964, in seguito all'accordo tra Svizzera e Italia, fu creata una Commissione mista, riunitasi per la prima volta nel 1966.⁷⁶

Il 3 marzo 1971 lo Stato italiano emanò la legge n.° 153, dando un inquadramento legale e un riconoscimento ufficiale alle esigenze linguistiche e formative degli alunni italiani scolarizzati all'estero.⁷⁷ Con questa legge lo Stato italiano, attraverso le autorità diplomatiche e consolari, mise a disposizione personale dirigente e docenti di ruolo dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione, oggi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Nello stesso anno la Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione (CDPE) si rivolse ai cantoni affinché si coordinassero tra loro in relazione alle misure da prendere nei confronti della scolarizzazione dei bambini italiani; già nel 1972 furono emanate le *Prime*

⁷⁵ Fonti: *Priorités 2009-2012 du Conseil d'Etat en matière d'intégration des étrangers et de prévention du racisme selon décision du 4 mars 2009*, p.18.

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dire/spop/coordination_integration/fichiers_pdf/Integration_des_etrangers_Priorites_2009-2012.pdf

⁷⁶ Sulla storia dei Corsi LCO in Svizzera si veda: Kurmann W. (1998). «L'importance de la langue et de la culture d'origine à l'école», in *Journée CFE/CDIP du 10 juin 1998. Rapport de la journée*, pp. 2-3.

⁷⁷ Dall'articolo 1, Legge 3 marzo 1971, n. 153 (1). *Iniziativa scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*:

«il Ministero degli affari esteri promuove ed attua all'estero iniziative scolastiche, nonché attività di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali, a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti emigrati».

raccomandazioni della CDPE, nelle quali si riconosceva l'importanza della lingua d'origine degli alunni e ai Corsi di Lingua e Cultura d'Origine.

Qui di seguito i *Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants* du 2 novembre 1972:

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique incite les cantons à prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent pas de discrimination à l'école et de leur offrir, dans la mesure du possible, les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux enfants suisses.

Convaincue que tout doit être entrepris pour que les enfants de travailleurs migrants soient intégrés dans les écoles publiques - sans qu'ils en subissent des préjudices-la Conférence recommande:

- de promouvoir l'intégration dès l'âge préscolaire;
- de faciliter l'entrée dans les écoles publiques par des mesures appropriées (classes d'accueil, cours de langue, etc.);
- de ne pas trop tenir compte des résultats obtenus dans la langue officielle lors de la promotion;
- de favoriser des études surveillées et des activités extrascolaires.

La Conférence est sensible également au vœu de certains parents et autorités étrangères concernant les mesures à prendre -en vue d'un éventuel retour ultérieur dans le pays natal- pour éviter un trop grand déracinement. Elle ne considère pas que de telles mesures incombent aux cantons, mais elle invite ceux-ci à faciliter la tâche des organisateurs en leur prêtant toute l'assistance possible.

Elle leur recommande notamment:

- de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire;
- d'ajouter au certificat de fin d'études une attestation sur la fréquentation de ces cours [...].⁷⁸

Nel 1972 si riunì per la prima volta la commissione italo-svizzera per le questioni scolastiche che è l'unica del genere messa in atto dalla Confederazione con un altro Paese; durante le riunioni, che hanno una cadenza biennale, vengono discusse anche le problematiche connesse alla diffusione e all'insegnamento della lingua e della cultura italiana in Svizzera.⁷⁹

⁷⁸ Dal sito della CDPE: <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>. Le *Raccomandazioni* della CDPE furono riviste e integrate nel 1974, nel 1976.

⁷⁹ La XXIIa Sessione della Commissione Culturale Consultiva italo-svizzera si è tenuta a Berna il 15 novembre 2012. http://www.esteri.it/mae/doc_politica_estera/cultura/cooperscientificatecnologica/programmi%20esecutivi/svizzera%20culturale%202012-2014.pdf

7.2 Finalità e organizzazione

I Corsi di lingua e cultura italiana⁸⁰ (LCI) in Svizzera sono finanziati dal Ministero degli Affari Esteri italiano⁸¹ tramite la *Direzione Generale per gli Italiani all'estero e le Politiche Migratorie* che si occupa della promozione linguistico-culturale a favore della collettività italiana all'estero.⁸² I Corsi di lingua e cultura italiana sono previsti dal decreto legislativo n. 297/1994, art. 636 (ex legge 153/1971)⁸³ e dalla Circolare n. 13 del 7 agosto 2003. Per l'attuazione dei Corsi sono impiegati docenti locali non di ruolo assunti direttamente da enti gestori, sulla base della normativa locale, e personale docente di ruolo inviato dall'Italia; a tutti gli insegnanti è richiesto un titolo di studio valido per l'insegnamento. La vigilanza ed il controllo sono assicurati dal Consolato Italiano territorialmente competente, presso il quale sono istituiti gli Uffici scolastici in cui opera personale di ruolo dirigente e amministrativo proveniente dall'Italia su mandato, in seguito a concorsi pubblici. Nell'anno scolastico 2010/11 i Corsi offerti agli italiani e ai loro discendenti in Svizzera sono 1'201 con la presenza di 13'366 alunni.⁸⁴

7.3 Storia dei Corsi LCI nel cantone Vaud e a Losanna

I primi Corsi LCI finanziati dal Ministero degli Affari Esteri nel cantone Vaud e a Losanna furono istituiti nei primi anni Settanta, in applicazione della legge n. 153 del 1971, con l'obiettivo del mantenimento delle radici dell'identità culturale e linguistica originaria delle famiglie emigrate: i pubblici destinatari erano infatti le giovanissime generazioni di emigrati al seguito della famiglia in quegli anni o già nati in Svizzera.

L'elemento qualificante e innovativo della legge era costituito dal fatto che i corsi, pur sotto il coordinamento delle autorità italiane che ne gestivano l'organizzazione, si

⁸⁰ I corsi detti LCO in Svizzera sono denominati dal Ministero Affari Esteri come *Corsi di lingua e cultura italiana*. Spesso nei documenti ufficiali "Corsi" viene scritto con la lettera maiuscola per differenziarli da altri corsi.

⁸¹ Per le informazioni sull'organizzazione dei Corsi di lingua e cultura italiana all'estero si fa riferimento al sito del Ministero Affari Esteri http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/PromozioneLinguaItaliana/CorsiLinguaCulturaItaliana/CorsiConnazionaliEstero.htm

⁸² «La prima legge organica sulle scuole italiane all'estero, datata 8 dicembre 1889, risale al primo governo di Francesco Crispi. [...] Crispi inaugurò una "politica dell'emigrazione" per dei versi innovativa rispetto ai precedenti provvedimenti adottati dai governi post-unitari. La nuova oncezione nazionalistica crispina vedeva l'emigrazione come potenziale fattore di forza della nazione. [...] Nell'ambito di questi propositi espansionistici e nazionalistici la funzione delle scuole italiane all'estero, "focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio", poste sotto la direzione e il controllo dello Stato italiano, travalicava l'obiettivo primario della semplice istruzione di base degli emigranti e dei loro figli per assumere un significato marcatamente politico: la salvaguardia della lingua italiana come mezzo per mantenere forte il legame tra i sudditi emigrati e la madrepatria e l'istruzione degli emigrati italiani come strumento di influenza culturale, politica e di penetrazione commerciale». Salvetti P.(2002). «Le scuole italiane all'estero», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, p. 535.

⁸³ Già negli anni '60-'70 il Consiglio d'Europa aveva iniziato a promuovere una serie di interventi mirati alla soluzione dei problemi linguistico-culturali dei giovani migranti.

⁸⁴ Cifre riportate dall'Ambasciata italiana di Berna nel *Piano paese Svizzera 2010-2012*, p. 11.

svolgevano nei locali delle scuole svizzere. La legge 153 metteva fine a una serie di iniziative spontanee nate già negli anni Sessanta in tutta la Svizzera, affidate al volontariato e all'impegno dei comitati di genitori italiani o delle associazioni regionali che, con tutti i limiti che si possono immaginare, avevano organizzato corsi di lingua italiana per i bambini in età scolare.⁸⁵ Furono però soprattutto le Missioni Cattoliche Italiane che un po' ovunque fondarono scuole e asili nido per i figli degli italiani, anche di quelli giunti clandestinamente al seguito dei genitori. Le Missioni Cattoliche italiane, trovandosi «a confronto con la situazione di emergenza sociale dei migranti, nell'immediato dopoguerra in Europa si trovarono a esercitare una funzione di supplenza rispetto agli enti assistenziali che avrebbero dovuto intervenire a favore degli immigrati, ma che stentavano a prendere piede».⁸⁶ Sorte con compiti di varia assistenza ai lavoratori, le Missioni fecero dell'assistenza ai minori uno dei loro principali obiettivi, prima con la creazione di reti di asili infantili e, in seguito, di scuole elementari e medie, doposcuola e scuole serali per adulti: anche a Losanna la Missione Cattolica dal 1943 al 1962 gestì la *Scuola italiana*, «dirigée précédemment pendant une brève période par le Consulat d'Italie de Lausanne».⁸⁷

L'incremento delle scuole in lingua italiana tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta era l'evidente segnale sia del progressivo aumento di bambini e di adolescenti in Svizzera durante quegli anni sia dell'evoluzione della scolarizzazione italiana. Da un lato le persone migrate, pensando di trascorrere solo pochi anni della loro vita in un Paese estero, cercavano di evitare scelte di radicamento importanti come la scolarizzazione dei figli in una lingua diversa dalla loro lingua madre e dall'altro una massiccia richiesta di istruzione si impose in Italia con l'espansione economica. La legge 31-12-1962 n. 1859, che decretò il prolungamento dell'obbligo scolastico al quattordicesimo anno di età, costrinse infatti molti italiani, nati prima degli anni '50 e partiti per la Svizzera senza il titolo di studio ormai divenuto obbligatorio e quindi sempre più svantaggiati nell'inserimento sociale e lavorativo, alla frequenza delle scuole italiane in vista di un eventuale ritorno in Italia.

⁸⁵ Gazerro V. (1996). *L'insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*. Roma: Armando, p. 43.

⁸⁶ Tassello G. (2005). «L'impegno pastorale e sociale delle Missioni Cattoliche Italiane in Europa», in *Studi emigrazione/Migration Studies*, XLII, n. 160, p. 848.

⁸⁷ Durous R. (2003). «La paroisse des Italiens», in *Mémoire vive*, Ed. Association Mémoire de Lausanne, Pro Lousonna, Archives de la Ville de Lausanne, Musée historique de Lausanne, Musée romain de Lausanne-Vidy; avec le soutien de la Ville de Lausanne et de la Banque Landolt, 12, p. 57.

Nel 1962 il Consolato Generale d'Italia aveva ripreso in mano la direzione della *Scuola italiana* di Losanna ma è solo dall'entrata in vigore della legge n. 153 del 1971 che i *Corsi di lingua e cultura italiana* vennero istituiti ufficialmente e finanziati dal Ministero degli Affari Esteri.

Nella Circoscrizione consolare di Losanna, che comprendeva i cantoni Vaud, Friburgo e Vallese, furono istituiti corsi a livello elementare, a livello medio, corsi serali per adulti per ottenere la licenza di quinta elementare e di terza media. Un altro aspetto importante della legge era il riconoscimento in Italia del livello di scolarità dell'obbligo svizzero e l'esenzione dalla prova integrativa d'italiano per gli alunni frequentanti i corsi nel caso di rientro in Italia.⁸⁸

I Corsi di lingua e cultura italiana sono attualmente organizzati dal Consolato Generale d'Italia di Losanna tramite l'Ufficio Scuola. Il Console Generale d'Italia a Losanna riveste, all'estero, le funzioni degli ex Provveditori agli studi in Italia, con le relative competenze di promozione, indirizzo e controllo sulla attività educativa, scolastica e culturale italiana nella circoscrizione consolare che comprende oggi anche il cantone di Neuchâtel.⁸⁹

L'Ufficio scuola è diretto da un Dirigente scolastico che organizza e coordina le attività educative e didattiche dei Corsi LCI, assumendo le decisioni volte a promuovere e realizzare il piano delle attività scolastiche e delle iniziative di diffusione della lingua e cultura italiane, sia sotto il profilo didattico-pedagogico, sia sotto il profilo organizzativo e finanziario.

L'attività didattica è svolta da insegnanti provenienti dai ruoli metropolitani, reclutati in Italia dal Ministero degli Affari Esteri e da insegnanti dipendenti dagli Enti gestori locali; insieme formano il *Collegio dei Docenti*, presieduto dal Dirigente scolastico.

⁸⁸ Articolo 5, legge 153/71.

⁸⁹ Le informazioni relative a questa parte sono state tratte dalla *Relazione iniziale del Dirigente scolastico, Circoscrizione Consolare di Losanna, anno scolastico 2010/2011*, dalla *Scheda consolare 2010-2012, Circoscrizione: Losanna*, inserita nel *Piano paese Svizzera*, Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e le Politiche Migratorie, Ufficio II e dal *Piano dell'Offerta Formativa (POF) anno scolastico 2009/2010*. «Il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), è il documento elaborato dal Collegio Docenti e promosso dall'Ufficio Scolastico della Circoscrizione Consolare di Losanna, attraverso il quale si fa conoscere all'utenza e al territorio l'Offerta scolastica e le iniziative scolastiche dei corsi di Lingua e Cultura italiana integrati o inseriti nel curriculum scolastico della scuola svizzera, presenti nei Cantoni di propria giurisdizione. Il documento, coerente con gli obiettivi generali ed educativi della scuola Italiana, primaria e secondaria, elaborato a partire dall'analisi del contesto socioculturale in cui operano le attività educative e scolastiche italiane, valorizza le relazioni interculturali e plurilinguistiche del territorio, le riflessioni e le esperienze didattico-educative dei docenti, impegnandoli in un "contratto formativo" di risposta alle esigenze degli alunni e degli studenti di origine italiana e di tutti coloro che sono interessati all'apprendimento della lingua e della cultura italiana». *POF*, p. 1.

I Corsi LCI sono gestiti con il contributo finanziario dell'ente gestore locale, il *Comitato Pro Scuola Italiana* (CPSI).⁹⁰ L'iscrizione ai corsi è gratuita, dall'Ente gestore viene richiesto ai genitori degli alunni un contributo finanziario volontario, a parziale copertura delle spese di gestione: acquisto di libri e di materiale didattico, pagamento delle quote d'affitto di alcuni locali scolastici.

I Corsi si svolgono con l'appoggio delle autorità cantonali a livello politico e scolastico e il riconoscimento delle autorità comunali e scolastiche locali alle quali l'Ufficio Scuola si rivolge annualmente per richiedere l'uso dei locali scolastici in cui si effettuano le lezioni. Le autorità svizzere concedono, in genere gratuitamente o in alcuni casi richiedendo un contributo, le aule e talvolta gli strumenti audiovisivi dei loro istituti.

Dal 2005 il Governo Cantonale del Vaud ha riconosciuto ufficialmente la frequenza degli studenti ai corsi di *Lingua e cultura di Origine (LCO)* da apporre nell'agenda dell'alunno ma senza alcuna dicitura valutativa.

7.3.1 Corsi integrati ed extra-curricolari

Esistono diversi tipi di corso: i *corsi integrati*, che si svolgono al mattino o nel primo pomeriggio all'École Catholique du Valentin di Losanna e solo in poche altre scuole primarie del cantone. La difficoltà ad integrare i Corsi LCI nel curriculum scolastico locale è dovuta alla particolare situazione linguistica degli studenti dei cantoni francofoni che, a partire dalla classe terza della scuola primaria, devono imparare la "lingua del vicino", cioè il tedesco. Occorre precisare inoltre che i Corsi LCI integrati si svolgono in contemporanea e quindi in alternativa alle discipline del curriculum svizzero, suscitando spesso l'ostilità di direttori e docenti. Il maggior numero dei Corsi si svolge quindi in orario extra-scolastico, *corsi extra-curricolari*, nei pomeriggi dal lunedì al venerdì e il sabato mattina, seguendo il calendario scolastico locale.

⁹⁰ Le informazioni sono state tratte dal sito del CPSI: <http://www.cpsi.ch/index.php/it/casa-it>

«Il Comitato Pro Scuola Italiana è un ente privato senza scopo di lucro di emanazione consolare. Le sue competenze riguardano la gestione finanziaria e il funzionamento dei corsi di lingua e cultura italiana, che vengono organizzati nella circoscrizione consolare dei cantoni di Vaud, Friburgo e Vallese. Un po' di storia...

Alla fine degli anni sessanta vengono istituiti i Comitati di Assistenza Scolastica Italiana, fra cui il C.P.S.I., del quale la Legge n. 153 del 1971, e le sue successive modifiche, definiscono le competenze nell'ambito di interventi a favore dei lavoratori italiani e delle loro famiglie. Due sono i compiti principali affidati agli Enti Gestori: -assistenza scolastica attraverso corsi integrativi di Lingua e Cultura Italiana; - organizzazione di corsi speciali annuali rivolti ai lavoratori italiani per il conseguimento della licenza elementare e media di scuola italiana. Con la Legge n. 243 del 1993 il Parlamento Italiano incarica gli Enti Gestori di assumere parte del personale docente destinato ai corsi di lingua e cultura italiana, garantendo loro un contributo annuo a parziale copertura delle spese, che viene integrato da un aiuto economico richiesto alle famiglie degli alunni frequentanti i corsi. Infine l'articolo 636 del T.U. approvato con D.L. n. 297/94, attribuisce al C.P.S.I. ulteriori mansioni nella collaborazione con il Ministero degli Esteri da una parte e le Autorità Consolari dall'altra, finalizzata ad una migliore scolarizzazione e all'accrescimento culturale dei lavoratori italiani e i loro congiunti e per la promozione della Lingua e della Cultura Italiana nel rispetto delle leggi svizzere».

Il pubblico è costituito da alunni dai 6 ai 16 anni di età, termine della scolarità obbligatoria svizzera ma il numero maggiore dei frequentanti è compreso nella fascia di età dai 7 ai 10 anni, corrispondenti alle classi svizzere dalla terza alla sesta, secondo il concordato intercantonale HarmoS. Attualmente si registra una forte crescita nelle iscrizioni degli alunni della classe terza di scuola primaria (ex-classe prima), iscrizione in vigore dall'anno scolastico 2004/2005 ma si riscontra una diminuzione nella frequenza ai corsi da parte degli alunni delle classi settima e ottava (ex-classi quinta e sesta), motivato dalla pressione della valutazione meritocratica che si conclude all'ottavo anno, con la selezione della tipologia di scuole alle quali gli studenti devono successivamente iscriversi.

Molti alunni riprendono la frequenza ai Corsi LCI nella nona, decima, undicesima classe (ex-settima, ottava, nona) della scuola obbligatoria svizzera perché viene offerta la possibilità di ottenere la *Licenza di scuola media italiana*:⁹¹ Dall'anno scolastico 2004/2005 i ragazzi, compiuti i quattordici anni, possono sostenere gli esami per la certificazione del riconoscimento delle competenze linguistiche acquisite se, secondo il giudizio dell'insegnante di italiano, possiedono le conoscenze linguistiche comparabili alla descrizione dei livelli comuni di riferimento del Consiglio d'Europa.

Nei cantoni di Vaud, Friburgo e Vallese gli alunni possono accedere alla *Certificazione CELI*⁹² che attesta il livello di conoscenza della lingua italiana ai livelli 1°-2°-3°-4°-5° corrispondenti al livello A1, A2, B1, B2, C1, C2 del "Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere". La certificazione, riconosciuta a livello europeo, è rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia e la sede dell'Ente gestore CPSI di Losanna è sede d'esame.⁹³

⁹¹ «L'ordinamento scolastico italiano si struttura in due cicli di studio. Il *primo ciclo* di istruzione si articola in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori:

- la scuola primaria, della durata di cinque anni: obbligatoria per tutti i ragazzi italiani e stranieri che abbiano compiuto sei anni di età entro il 31 dicembre. L'iscrizione è facoltativa per chi compie sei anni entro il 30 aprile dell'anno successivo.

- la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni: obbligatoria per tutti i ragazzi italiani e stranieri che abbiano concluso il percorso della scuola primaria. Il primo ciclo di istruzione si conclude con l'esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al secondo ciclo. Normativa di riferimento: - Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009», http://www.istruzione.it/urp/ordinamento_scolastico.shtml

⁹² Dal sito dell'Università per Stranieri di Perugia: «I Certificati di conoscenza della lingua italiana (CELI) sono certificati dell'italiano generale che si rivolgono ad adulti scolari e studenti. Attestano competenze e capacità d'uso della lingua e sono spendibili in ambito di lavoro e studio».

<http://www.cvel.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=14>

⁹³ *Piano dell'Offerta Formativa, anno scolastico 2009/2010*, p. 45.

Nell'ultima parte del capitolo presenteremo la Missione Cattolica Italiana e le diverse associazioni presenti che organizzano momenti d'incontro per la comunità italiana residente.

8. La Missione Cattolica Italiana di Losanna

Già negli anni 1903-1906 un sacerdote italiano residente a Ginevra si spostava saltuariamente a Losanna, secondo le necessità⁹⁴ e nel 1906 fu creato a Losanna un *Segretariato operaio*, un'opera di assistenza religiosa e sociale agli emigrati italiani in Europa, fondata nel 1900 dal Vescovo di Cremona, Mons. Bonomelli. «Ce secrétariat apportait une assistance non seulement spirituelle mais aussi sociale: demande de documents, de traductions, de correspondance, fixation d'indemnités à la suite d'accidents de travail, problèmes d'embauche, de placements, de pensions, distribution de journaux italiens. L'œuvre avait organisé en outre une bibliothèque itinérante et une caisse d'épargne».⁹⁵ Come in tutte le altre Missioni della Svizzera, accanto alla cappella esisteva una mensa con annessi locali di ritrovo.

Dal settembre 1962 la Missione di Losanna fu affidata ai Missionari Scalabriniani, religiosi appartenenti all'ordine fondato nel 1887 da Mons. Giovanni Battista Scalabrini, vescovo di Piacenza, per l'assistenza ai migranti: gli Scalabriniani daranno poco alla volta continuità e stabilità al lavoro della Missione. Nel 1964 vennero fondate altre Missioni Cattoliche Italiane nel cantone, a Nyon, Morges, Yverdon, Vevey e Montreux.⁹⁶ Nel 1980 la Missione diventò membro della *Fédération des paroisses catholiques* e fu riconosciuta dal *Département des Cultes et Temples* come parrocchia di lingua italiana, beneficiando così di un aiuto finanziario per le spese del culto.⁹⁷ I Missionari scalabriniani hanno concluso la loro presenza presso la Missione di Losanna nell'agosto 2006 e la MCI oggi è gestita da un sacerdote proveniente dalla diocesi italiana di Crema.⁹⁸ La Missione Cattolica Italiana è presente oggi a Losanna e a Renens con una sede decentrata.

⁹⁴ Le informazioni sono tratte dal sito della Missione Cattolica Italiana di Losanna. <http://www.lemissioni.net/ita/dettaglimissione.asp?MMColParam=29>

⁹⁵ Durous R., *op. cit.*, p. 56.

⁹⁶ *Idem*, p. 57.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 57.

⁹⁸ Il sacerdote della Missione cattolica di Losanna è rientrato nella diocesi di Crema nel settembre 2011; al suo posto c'è ora un altro sacerdote.

9. Le associazioni italiane presenti sul territorio

La presenza di un grande numero di associazioni ha da sempre caratterizzato l'emigrazione italiana nel mondo. Secondo G. Meyer Sabino

nel secondo dopoguerra -ma anche in epoche lontane nel tempo- l'emigrazione in Svizzera ha dovuto fronteggiare emergenze di vario tipo, e si è creata una serie di strutture di auto-aiuto capaci di proteggerla e farla maturare: l'associazionismo -politico, religioso, sociale, regionale- ha fatto sì che la comunità italiana potesse difendersi, meglio delle altre e meglio che in altri paesi d'immigrazione, dalle difficoltà incombenti.⁹⁹

Nel 1979 il Registro delle associazioni italiane in Svizzera, presso l'Ambasciata d'Italia, ne conta 699: due terzi di quelle effettivamente esistenti, secondo il giornale "Emigrazione italiana". Nel 1984 il Ministero degli Affari esteri italiano censisce 1101 associazioni italiane in Svizzera. Nel 2004, secondo l'Ambasciata italiana a Berna, ne restano 747 ma nessuna delle liste è esaustiva.¹⁰⁰ Per quanto riguarda Losanna, «la société de *Mutuo Soccorso* (secours mutuels) est la plus ancienne organisation italienne connue, puisqu'elle a été fondée en mai 1869».¹⁰¹

«A partir du milieu des années vingt, les diverses organisations de l'émigration italienne seront progressivement conditionnées par le clivage entre fascistes et antifascistes dont les répercussions se feront sentir encore pendant les premières décennies de l'après-guerre».¹⁰² Le associazioni erano di vario tipo: culturali e ricreative, di aiuto sociale, militari, politiche, sportive, religiose e regionali.¹⁰³

Il *Comitato degli Italiani all'Esteri* (Com. It. Es)¹⁰⁴ dei cantoni Vaud/Friburgo, ha repertoriato le associazioni italiane esistenti nel cantone, distinguendole secondo le

⁹⁹ Meyer Sabino G. (2005). «La forza dell'associazionismo», in E. Halter (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, p. 109.

¹⁰⁰ Le informazioni sono state tratte dal sito:

http://www.swissinfo.ch/ita/societa/index/Una_nuova_sfida_per_le_associazioni_italiane_in_Svizzera.html?cid=455946

¹⁰¹ *Idem*, p. 3.

¹⁰² Cantini C. (1993). «Les associations lausannoises de l'émigration italienne au XXe siècle. Essai d'inventaire», in *Mémoire vive*, 2, Lausanne: Association Mémoire de Lausanne, Musée historique de Lausanne, Musée romain de Lausanne, p. 1.

¹⁰³ *Idem*, p. 6. «Deux associations régionales seulement se créent donc avant 1945. A partir de 1960, en revanche, suite à l'intensification et à la diversification de l'émigration transalpine, on assiste à l'éclosion de nombreuses autres sociétés réunissant les ressortissants d'une même vallée, d'une même province, voire d'une même région».

L'associazionismo italiano, secondo M. Colucci, ha sempre giocato «un ruolo di mediazione (politica, sociale, economica o culturale, a seconda dei casi), tra i migranti e i rispettivi territori di partenza, di arrivo e di ritorno». Cfr. Colucci M. (2001). «L'associazionismo di emigrazione nell'Italia repubblicana», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, p. 429.

¹⁰⁴ I Com.It.Es sono stati istituiti secondo la legge n. 205 dell'8 maggio 1985, modificata e integrata dalla legge 5 luglio 1990, n. 172 e della L. 31 dic. 1996 n. 668.

«Ciascun COMITES promuove in collaborazione con le autorità consolari e con Enti, Associazioni e Comitati operanti nella rispettiva Circoscrizione, opportune iniziative su materie attinenti alla vita sociale e culturale, all'assistenza sociale e scolastica, alla formazione professionale, allo sport, allo svago e all'uso del tempo libero della collettività

seguenti categorie: culturali, ricreative, regionali, scolastiche-genitori, sportive, per un totale di 34 associazioni presenti nel cantone Vaud, delle quali ben 15 sono quelle regionali. A queste si devono aggiungere 4 Patronati,¹⁰⁵ 5 Missioni cattoliche, 6 Colonie Libere.¹⁰⁶ Secondo il *Bureau Lausannois pour l'Intégration* (BLI),¹⁰⁷ «près de 200 associations et communautés étrangères existent à Lausanne»:¹⁰⁸ di queste, diciotto sono italiane.

italiana ivi residente. Esso esprime, inoltre, pareri, proposte e suggerimenti in merito alle attività che l'autorità consolare intraprende in favore della comunità. Il COMITES svolge funzioni consultive che si concretano anche nella formulazione di pareri motivati e obbligatori riguardanti le richieste di contributi avanzate presso le autorità statali da organismi assistenziali italiani operanti nella Circoscrizione consolare. Il COMITES è tenuto a collaborare costantemente con l'autorità consolare per la tutela dei diritti e degli interessi dei cittadini emigrati, e nel rispetto delle norme e disposizioni previste dall'ordinamento locale e dal diritto internazionale e comunitario, nonché dalle Convenzioni bilaterali. È tenuto inoltre a segnalare all'autorità consolare eventuali violazioni di tali norme e disposizioni in danno di lavoratori italiani. Il COMITES può essere equiparato a un Consiglio Comunale delle collettività italiane all'estero, operante, in collaborazione con le locali autorità italiane, a favore dell'elevazione del benessere materiale, morale e culturale degli italiani ivi residenti. Al pari di un Consiglio Comunale esso è, infatti, espressione dell'intera collettività». http://www.consginevra.esteri.it/Consolato_Ginevra/Banner_Home/COMITES/

¹⁰⁵ Per Patronato s'intende ente assistenziale, organizzazione creata dai sindacati per la tutela dei diritti dei lavoratori.

¹⁰⁶ Dati presi dal sito del Com. It. Es del Vaud/Friburgo <http://www.comites.ch/>

¹⁰⁷ Dall'opuscolo di presentazione del BLI, p. 1, reperibile sul sito

<http://www.lausanne.ch/Tools/GetLinkedDoc.asp?File=10975.pdf&Title=Carte+de+pr%E9sentation+du+BLI>

Le BLI est «l'interlocuteur des autorités, des citoyens, des associations et des institutions. Orienter, sensibiliser, coordonner, recueillir, relayer et analyser constituent les principales tâches du BLI. Pionnier à l'époque de sa création en 1971, il contribue aujourd'hui à définir la politique communale en matière d'intégration des étrangères et des étrangers. Lausanne est une ville internationale: 39% de sa population est étrangère, 158 nationalités s'y côtoient».

¹⁰⁸ Per la lista delle associazioni e delle comunità straniere si veda il sito:

http://www.lausanne.ch/minisites/bli_contacts/etrangers.html#

PARTE SECONDA: QUADRO TEORICO

Il posizionamento scientifico della ricerca

La nostra ricerca si situa nell'ambito del plurilinguismo e della didattica delle lingue e culture straniere;¹ la didattica, una disciplina che storicamente e tradizionalmente è legata alla linguistica, tende negli orientamenti attuali a un allargamento disciplinare che accorda una parte importante alla sociologia, alla psicologia sociale e all'antropologia, rendendo evidente la messa al centro dell'individuo, della società e delle politiche linguistiche. I riferimenti ad autori quali Bourdieu, Goffman ma anche Calvet e Winkin testimoniano l'apertura del campo disciplinare, al di là degli apporti della sola sociolinguistica ed etnografia della comunicazione. A proposito dello sviluppo della didattica delle lingue e delle culture straniere negli ultimi anni, A. Gohard-Radenkovic dice:

depuis la restructuration des cursus selon Bologne au début des années 2000, qui a concerné l'ensemble du système universitaire européen, la didactique des langues et des cultures étrangères -domaine jusqu'alors peu visible, car dépendant d'autres disciplines (littérature, linguistique, sciences de l'éducation ou pédagogie)- a pris progressivement son autonomie et connaît un développement sans précédent, porté par les politiques de UE.²

La didattica delle lingue e culture straniere è oggi più che mai necessaria, continua Gohard-Radenkovic.

En réponse à des groupes ou individus qui sont en situation de mobilité ou de migration pour des raisons de plus en plus diversifiées (économique, politique, climatique,

¹ In Francia è denominata anche «didactologie des langues et cultures étrangères». (Galisson e Porcher, 1985; Porcher, 1987). A. Gohard-Radenkovic, riferendosi a Porcher e a Bourdieu, specifica che non si tratta di una disciplina né di un ambito ma di un campo: «La didactique des langues et cultures étrangères n'est pas une discipline ni un domaine: c'est un champ (Porcher: 1987 empruntant le concept à Bourdieu: 1984) constitué de lieux institutionnels ou organisationnels (structures de formation initiale, continue, publiques, parapubliques, privées, locales, étrangères, institutions à l'étranger, etc.), d'acteurs (décideurs, apprenants, enseignants, formateurs, conseillers, éditeurs, concepteurs, médiateurs, etc.), de biens (curricula, programmes d'études, méthodes, manuels, documents, discours didactiques, supports, équipements pédagogiques), d'interactions et de luttes de position avec d'autres champs et au sein du champ même (luttes politiques, linguistiques, migratoires, économiques, sociales, disciplinaires, académiques, scientifiques, etc.). De par cette conception la didactique des langues et cultures est de fait pluridisciplinaire et aborde la diversité des problématiques qui constituent son champ selon une perspective pluridimensionnelle en recourant à des disciplines différentes, proches ou connexes». Gohard-Radenkovic A. (2006). «La didactique des langues et cultures étrangères comme lieu d'analyse privilégié des processus interculturels: la nécessaire pluri-interdisciplinarité», in (a cura di) Londei D., Miller D. R., Puccini P. *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarità*. Bologna: Asterisco. p. 263. <http://amsacta.unibo.it/2055/1/AttiCeSLiC.pdf>

² Gohard-Radenkovic A. (2012). «Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité», in *Alterstice*, 2, 1, p. 92.

éducative, académique, professionnelle) et qui choisissent de nouvelles destinations, ont émergé en cette dernière décennie de nouvelles didactiques. Pour ne citer que quelques chercheurs, en Italie une didactique de l'italien langue seconde/langue étrangère s'est constituée et propose des filières complètes (avec l'Université de Macerata, pionnière, en 2004).³

La didattica si presenta oggi come transdisciplinaire, interdisciplinaire e pluridisciplinaire.⁴

la didactique est de par sa configuration pluridisciplinaire (cf. «la marguerite» de Pothier, 2001: 392)⁵ en mesure d'aborder les problématiques de la communication et de la mobilité qui met en jeu l'étude de processus complexes de l'expérience de l'autre et de ses univers symboliques. Les apports des concepts et outils des sciences de la communication et des sciences sociales nous permettent d'analyser «l'interculturalité» dans ses dimensions plurielles: en terme d'espaces de rencontres, de confrontations de représentations, de négociations et de (re)médiations, de dynamiques et bricolages identitaires, de transformations individuelles ou collectives, au contact d'une langue ou de plusieurs langues, au contact d'une société, de son histoire, de sa culture et de ses imaginaires partagés, au contact des individus, de leurs multi-appartenances, de leurs valeurs et de leurs pratiques.⁶

La didattica delle lingue e culture straniere rivendica inoltre la mobilitazione di conoscenze di tipo complesso, ispirandosi alla definizione di complessità del filosofo Morin,⁷ postulata anche nel *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*:

L'observation et l'identification de la complexité des relations entre les langues, cultures et identités sont possibles à condition de postuler un cadre conceptuel interdisciplinaire - au sens où il s'inspire de disciplines provenant de champs divers, où il construit des disciplines hybrides prêtes à vérifier leur pertinence sur un même terrain, où il emprunte en le modifiant un concept traditionnellement utilisé dans d'autres disciplines.⁸

³ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 93. Nella nota 2 l'autrice scrive: «Danièle Lévy et son équipe ont conçu et mis en place le premier Master en didactique de l'ILS en réponse aux besoins de publics migrants (élèves et adultes) qui n'ont cessé de se diversifier depuis les années 1990».

⁴ «La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. [...] L'interdisciplinarité a une ambition différente de celle de la pluridisciplinarité. Elle concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre. [...] La pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois». Definizioni tratte dal PROJET CIRET-UNESCO. Évolution transdisciplinaire de l'Université. Congrès international. Quelle université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'université. (Locarno, Suisse, 30 avril-2 mai 1997). <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>

⁵ La pluridisciplinarità della didattica delle lingue e culture straniere è stata postulata da Pothier M. (2001). «Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique», in *Études de linguistique appliquée*, 3, 123-124, pp. 385-392. L'autrice rappresenta l'apporto delle diverse discipline attraverso la rappresentazione grafica di una margherita.

⁶ Gohard-Radenkovic A. (2005). «Introduction. Interrelations entre «plurilinguisme» et «interculturalité»? Les questionnements et enjeux propres à la didactique des langues étrangères», in (éd). Gohard-Radenkovic A. *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Bern: Peter Lang, p. 4.

⁷ La complessità secondo Morin è «principe de la pensée qui considère le monde et non pas [...] le principe révélateur de l'essence du monde». Morin E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Du Seuil, pp. 137-138.

⁸ Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de) (2008). «Introduction générale», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 19.

Non si tratta più quindi solo di insegnamento-apprendimento delle lingue/culture ma, come afferma D. Lévy,

oggi sottoposta alla pressione degli interrogativi collegati al mutamento sociale, la didattica delle lingue e delle culture, o come si è preferito dire come Robert Galisson [...], delle lingue/culture, si ancora nella ‘rosa’ delle scienze umane e sociali, si apre a nuovi oggetti e rinnova la descrizione del suo tradizionale ambito (classe, contesto istituzionale, agenti e protagonisti...) poiché da più decenni, in Europa in particolare, si sposta dalla *periferia* dell’insegnamento verso una *centralità* che la conduce alla formazione degli individui tanto nel contesto scolastico come lungo l’arco della vita.⁹

La didattica delle lingue e delle culture straniere è oggi aperta allo studio degli usi e delle rappresentazioni sulle lingue, sulle strategie dell’individuo, inteso come attore sociale e non solo come locutore: «l’apprenant est conçu dans une perspective psycholinguistique comme jouant un rôle actif dans son acquisition de la langue. [...] La juxtaposition des termes «locuteur» et «acteur» accentue la dynamique sociale de la communication».¹⁰

Ricordiamo che la nostra ricerca trae origine dalla domanda di fondo che ci siamo poste su quali siano le strategie e le dinamiche messe in atto dalle famiglie italiane residenti nel cantone Vaud, in particolare a Losanna e nei dintorni, per trasmettere e mantenere il sentimento di appartenenza, “italianità”, attraverso le generazioni. Nel presente studio abbiamo voluto indagare sul rapporto esistente tra lingua e identità/appartenenze, sulle rappresentazioni che i locutori/attori sociali hanno sull’Italia, sulla lingua/cultura italiana, sui Corsi LCI organizzati sul territorio dal Ministero degli Affari Esteri e ci interrogate su qual è il ruolo dei Corsi nella costruzione, nella trasmissione e nel mantenimento del sentimento di appartenenza italiana: secondo le nostre intuizioni scientifiche iniziali, il Corso LCI sarebbe una strategia importante adottata dalle famiglie.

Per la costruzione del nostro quadro teorico abbiamo dapprima esaminato la letteratura e gli studi principali inerenti il nostro soggetto di ricerca in modo da identificare le teorie e i concetti di riferimento. Il quadro teorico ci darà le chiavi di lettura della realtà, essendo uno strumento nelle mani del ricercatore allo scopo di rendere leggibile i fenomeni sociali osservati.

La questione della relazione tra teoria e campo nella ricerca qualitativa è un problema che suscita sempre discussione; nel nostro caso abbiamo cercato di combinare la teoria con il

⁹ Lévy D. (2006). «Lingue/culture straniere, interdisciplinarietà, bricolage», in Londei D., Miller D. R., Puccini P. (a cura di). *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell’interdisciplinarietà*. Bologna: CeSLiC, p. 357.

¹⁰ Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *op. cit.*, pp. 28-29.

lavoro sul campo e, partendo dalla problematica, abbiamo identificato e successivamente interrogato i concetti-chiave con i sotto-concetti ad essi collegati.

I concetti fondamentali che abbiamo individuato sono i seguenti:

- lingua/cultura
- appartenenza/identità
- capitale
- rappresentazione
- strategia.

Vogliamo sottolineare non vi è gerarchia tra i concetti ma che essi sono in relazione e si intersecano l'uno con l'altro. I concetti saranno interrogati secondo una prospettiva che vedrà l'evoluzione del concetto nel tempo attraverso quegli autori che abbiamo ritenuto significativi all'applicazione nel nostro campo d'indagine; si tratta di concetti operativi che ci daranno la possibilità di comprendere i fenomeni sociali scaturiti dall'analisi dei diversi *corpora*.

.

1. LINGUA: DEFINIZIONI A CONFRONTO

Nel contesto della nostra ricerca la lingua/le lingue acquistano proprietà e caratteristiche da tenere in grande considerazione; le diverse nozioni di *lingua materna*, *d'origine*, *seconda*, *straniera*...che analizzeremo nel capitolo, hanno connotazioni che derivano dal posizionamento delle lingue nelle situazioni sociali determinate dalle politiche linguistiche; le ricerche effettuate da tempo sulle lingue parlate dalle persone provenienti dal mondo della mobilità migratoria hanno messo in luce la complessità che caratterizza la loro definizione. Inizieremo spiegando la differenza tra lingua e linguaggio, successivamente analizzeremo la lingua in rapporto all'appartenenza e alla mobilità, concetti che verranno interrogati nei capitoli successivi.

1.1 La lingua, il linguaggio: concetti di difficile definizione

Per le definizioni sulla lingua facciamo riferimento ad A. Duranti: riprendendo le parole di Hymes,¹ l'autore definisce l'antropologia del linguaggio² «*lo studio del linguaggio come risorsa culturale e del parlare come pratica culturale*».³ Gli antropologi del linguaggio hanno una visione dinamica della lingua, considerata come «insieme di pratiche, mezzo attraverso cui è possibile mediare fra gli aspetti ideativo e materiale dell'esistenza umana dando vita a particolari modi di essere nel mondo».⁴ I parlanti, secondo questa impostazione, sono considerati come *attori sociali*: «essi sono membri di specifiche, complesse comunità, ciascuna organizzata in un gran numero di istituzioni sociali e mediante una rete di aspettative, credenze e valori morali relativi al mondo che si intersecano pur senza necessariamente sovrapporsi».⁵

Citiamo anche J. Gumperz e J. Cook-Gumperz i quali mettono invece in evidenza la relazione tra linguaggio e comunicazione dell'identità sociale; essi affermano che «social

¹ Hymes D. (1963). «Objectives and Concepts of Linguistic Anthropology», in Mandelbaum D. G., Lasker G. W., Albert E. M. (a cura di). *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, Memoir 94, pp. 275-302.

² Duranti spiega la differenza tra linguaggio e *una lingua*: «Il primo termine fa riferimento alla facoltà umana di comunicare facendo uso di particolari tipi di segni (ad es. suoni, gesti) organizzati in particolari tipi di unità (ad es. sequenze), mentre il secondo denota un particolare prodotto socio storico, identificabile mediante un'etichetta [...]. Sebbene i sociolinguisti (e gli antropologi del linguaggio) usino di solito il termine "linguaggio" nella prima e più generale accezione, gran parte della ricerca condotta in sociolinguistica negli ultimi quattro decenni ha messo in luce come l'identificazione di "*una lingua*", intesa come il sistema linguistico usato da un gruppo dato di persone, possa essere alquanto problematica». Duranti A. (2002). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi, p. 71.

³ Duranti A., *op. cit.*, p. 14.

⁴ Duranti A., *op. cit.*, p. 15.

⁵ Duranti A., *op. cit.*, p. 14.

identity and ethnicity⁶ are in large part established and maintained through language»;⁷ le loro ricerche fanno emergere come i parlanti di diverse origini sociali ed etniche «unconsciously employ distinct language usage».⁸ Riferendosi a Bourdieu, gli autori rilevano l'importanza delle abilità comunicative: «communicative resources [...] form an integral part of an individual's symbolic and social capital».⁹

1.2 Calvet: il mercato delle lingue e il discorso *politico-linguistiquement correct*

Un autore significativo è L.-J. Calvet, il quale identifica il valore delle lingue usando la metafora che associa le lingue al valore monetario, in conseguenza del quale «nous sommes confrontés à la valeur en quelque sorte marchande des langues, à un *marché aux langues*. [...] Sur ce marché, les langues [...] peuvent se déprécier, être dévaluées ou, au contraire, gagner de la valeur».¹⁰ Secondo questa concezione le lingue non sono tutte uguali:

elles sont d'abord inégales du point de vue statistique: certaines sont très parlées, d'autres le sont peu (ce qui, d'ailleurs n'enlève rien à leur dignité).¹¹ Elles sont inégales du point de vue sociale: certaines sont dominées, reléguées à des fonctions grégaires. [...] Elles sont enfin inégales du point de vue des représentations dont elles sont l'objet. Certaines sont considérées comme prestigieuses, d'autres non, certaines sont revendiquées par leurs locuteurs comme langues identitaires, d'autres sont abandonnées par ces mêmes locuteurs qui ne les transmettent plus et préfèrent voir leurs enfants en acquérir une autre.¹²

⁶ I due autori danno la seguente spiegazione al termine "ethnicity": «the term "ethnicity" has traditionally been used to refer to relationships based on the linkage of similar people, whose social identity was formed by influences from outside the society in which they now live; but increasingly it has come to indicate relationships based on differences distinguishing one, new, indigenous group from another (Glazer and Moynihan 1975. *Beyond the Melting Pot*. Chicago: University of Chicago Press). [...] The new ethnicity depends less upon geographic proximity and shared occupations and more upon the highlighting of key differences separating one group from another». Gumperz J. J., Cook-Gumperz J. (1982). «Introduction: language and the communication of social identity», in Gumperz J. J. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 5.

⁷ Gumperz J. J., Cook-Gumperz J., *op. cit.*, p. 7.

⁸ Gumperz J. J., Cook-Gumperz J., *op. cit.*, p. 8.

⁹ Gumperz J. J., Cook-Gumperz J., *op. cit.*, p. 5.

¹⁰ Calvet L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon, p. 10.

¹¹ Calvet distingue «les grandes langues» dalle «petites langues». La distinzione secondo Calvet non deriva solo dal numero dei parlanti ma dallo statuto della lingua che può essere «langue officielle, langue de travail dans les différentes organisations internationales». Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 138.

¹² Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 103. In un'opera precedente, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Calvet aveva affermato l'importanza della famiglia nella trasmissione linguistica: «Si la cellule familiale est un lieu de transmission du nom, vers la femme puis vers les enfants, elle est aussi un lieu de transmission de la langue, lorsque le couple est monolingue, ou des langues, lorsque les parents n'ont pas la même langue maternelle. Et l'on peut dès lors se demander si le couple mixte ou le couple bilingue n'est pas le premier lieu de conflit linguistique: la guerre des langues peut-elle traverser la cellule familiale?». Cfr. Calvet L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures, pp. 95-96.

Sono le politiche linguistiche che determinano il valore delle lingue sul mercato e ormai da alcuni anni la nozione di politica linguistica «est au cœur de nombreuses réflexions et de nombreuses pratiques».¹³ Per Calvet esiste uno stretto legame tra politica e politica linguistica: «*derrière toute politique linguistique il y a une politique, une certaine conception de la société et de sa gestion*»¹⁴ e si domanda se attraverso le politiche linguistiche si possa intervenire sull'ineguaglianza delle lingue. Secondo l'autore le scelte linguistiche adottate all'interno della famiglia sono in relazione con le politiche: «il est difficile d'envisager une action directe sur le nombre des locuteurs: cela relève des locuteurs eux-mêmes, en particulier des “politiques linguistiques familiales”».¹⁵

Con L. Varela in un altro scritto Calvet definisce *Discorso Politicamente Corretto* quel discorso che

en sacralisant les langues, en les réifiant, fait donc obstacle à une réelle démarche de politique linguistique, parce qu'elle tend à culpabiliser un certain nombre de choix qui deviennent dès lors des tabous, qu'elle tend à interdire par exemple le droit de dire non à l'introduction de telle ou telle langue minoritaire à l'école.¹⁶

La scelta delle lingue non sarebbe quindi libera ma determinata dal loro valore sul mercato: «la première que nous acquérons, notre langue “maternelle”, nous est transmise par nos parents. Le contexte sociolinguistique nous oriente ensuite, selon les situations».¹⁷

Calvet e Varela affermano inoltre:

reconnaître” une langue, cela pourrait signifier d'abord prendre acte de la place qu'elle occupe dans les pratiques et les représentations des citoyens. L'État pourra alors se situer par rapport à elle, décider quelle politique il veut ou il peut développer à son propos, l'idéal étant de faire en sorte que chaque langue puisse remplir entièrement sa fonction, celle que les individus dans leurs pratiques et l'État dans ses projets lui ont assignée. Mais cela ne signifie pas que l'État providence doit intervenir à chacun de ces niveaux fonctionnels. Les communautés, si elles le désirent, peuvent prendre en charge la défense ou la promotion de leur langue.¹⁸

¹³ Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 15.

¹⁴ Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 25.

¹⁵ Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 110. Più oltre Calvet aggiunge che «dans certaines communautés linguistiques [...] les locuteurs ne transmettent pas à leurs enfants la langue qui leur a été transmise par leurs parents. Cette non-transmission tient elle-même à différents facteurs parmi lesquels les représentations linguistiques jouent un rôle central: on est peu porté à donner en héritage à ses enfants une langue dont on considère qu'elle est inutile, minorée, [...] ou tout autre caractère négatif». Calvet L.-J., *op. cit.*, p. 164.

¹⁶ Calvet L.-J., Varela L. (2000). «XXIème siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours politico-linguistiquement correct», in *Estudios de Sociolingüística*, 1, 2, p. 62.

¹⁷ Calvet L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon, p. 209.

¹⁸ Calvet L.-J., Varela L., *op. cit.*, p. 63.

1.3 La “lingua materna”

Vi sono numerosi sinonimi e definizioni per “lingua materna”: lingua madre, prima lingua o L1, lingua nativa o madrelingua: noi proporremo quelle che riteniamo pertinenti alla nostra ricerca.

Iniziamo con la definizione proposta da L. Bloomfield, il quale afferma che la lingua non può essere ereditata nel senso biologico del termine ma che è il prodotto dell’ambiente: «the child learns to speak like the person round him. The first language a human being learns to speak is his *native language*; he is a *native speaker* of this language». ¹⁹

T. De Mauro dà invece una definizione che abbraccia i molteplici aspetti della vita umana:

una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore di vita (oggi sappiamo) la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità di gruppo. ²⁰

E. Cognigni, rifacendosi a Tosi, mette in luce l’aspetto affettivo della lingua materna: «essendo una lingua appresa per imitazione in contesto familiare, è una lingua affettivamente marcata, tanto da essere definibile “lingua di casa”. (Tosi 1995)». ²¹

Diverse sono le definizioni date alla lingua materna in riferimento alla mobilità di tipo migratorio: per J. Kristeva è «ce langage d’autrefois qui se fane sans jamais vous quitter», ²² sempre Cognigni fa notare l’ambiguità della definizione in riferimento alla lingua dei migranti.

Tuttavia, la nozione di *lingua materna* (LM) è tutt’altro che trasparente alla luce dei complessi retroterra sociolinguistici dei migranti. Già da tempo glottodidatti e sociolinguisti si sono infatti resi conto che il concetto di LM può risultare costringente per una didattica in contesto plurilingue che sia attenta alle conoscenze pregresse degli studenti e al soggetto che apprende nella sua totalità. ²³

¹⁹ Bloomfield L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co, p. 43.

²⁰ De Mauro T. (2006). «Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo», in *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 5-6. Firenze: Le Monnier, p. 1. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/09691e17-83a1-4946-a912-d99f544b8d3d/ANNALI05062006.pdf>

²¹ Cognigni E. (2011). «Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana», in *Heteroglossia*, 11, p. 170.

²² Kristeva J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard, p. 27.

²³ Cognigni E., *ibidem*.

Un'altra autrice, E. Jankowski, sottolineando l'importanza della lingua materna nell'apprendimento di un'altra lingua, nel caso specifico la lingua italiana, mette in evidenza l'aspetto sensoriale, sociale ed emotivo. L'autrice afferma:

la lingua non può fare a meno dei rapporti. La lingua materna è per definizione questa: una lingua vincolata alle persone, al luogo e al tempo. [...] La lingua materna non è solo parola, è sentire, è muoversi, è il ritmo del respiro, l'espressione del viso, il timbro della voce, la qualità del sorriso, la direzione dello sguardo, la stretta della mano. La lingua materna è fatta di odori, immagini, movimenti, sensazioni nello spazio, vibrazione della voce, concetti, percorsi, strutture relazionali e anche grammaticali.²⁴

Se ci riferiamo alla lingua italiana, che è al centro della nostra ricerca, P. E. Balboni definisce l'italiano "lingua materna"

forse impropriamente, visto che in molti casi la lingua materna (quella cioè appresa per prima, strumento primario per la strutturazione del pensiero e per l'espressione profonda del proprio io) non è l'italiano ma il dialetto. Si dovrebbe parlare di "lingua nazionale", anche se la storia linguistica italiana sta portando ad una progressiva coincidenza della lingua materna con la lingua italiana, pur nelle sue innumerevoli e marcate varietà regionali.²⁵

1.3.1 La lingua italiana e l'emigrazione

De Mauro, nel suo celebre testo *Storia linguistica dell'Italia unita*, ha evidenziato la posizione ambigua della lingua italiana al momento dell'unificazione:

il primato dell'italiano era già allora un dato certo e sicuro, ma soltanto sul piano culturale e politico, non sull'effettivo piano linguistico; a che l'italiano fosse davvero l'idioma principalmente usato dagli italiani si opponevano abiti e caratteri che, radicati da secoli nella società italiana, avevano prodotto condizioni linguistiche assai singolari, cioè, in definitiva, il paradosso di una lingua celebrata ma non usata e, per dir così, straniera in patria.²⁶

Se si analizzano gli effetti linguistici dell'emigrazione italiana nel mondo nel periodo di massima intensità, cioè fra il 1891 e il 1911, come spiega De Mauro,

si deve concludere che l'emigrazione ha inciso soprattutto sugli analfabeti dialettofoni. [...] Se, ciò facendo, non agì direttamente ai fini della diffusione della lingua nazionale, certamente ridusse il numero di coloro che tale lingua ignoravano e avrebbero continuato ad ignorare, e cioè sfolì la massa dei dialettofoni, rendendo quindi il rapporto tra questi e

²⁴ Jankowski E. (2006). «Lingua del cuore-cuore della lingua», in *Per amore del mondo. Non è mai troppo tardi*. Archivio rivista on-line http://www.diotimafilosofe.it/riv_wo.php?id=12

²⁵ Balboni P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, p. 12.

²⁶ De Mauro T. (2005). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza (1a ed. 1963), p. 14.

gli italofoeni più vantaggioso per i secondi. [...] In secondo luogo, anche dall'estero gli emigrati agirono su coloro che restavano in patria. Sul piano economico, agirono attraverso massicce rimesse di danaro. [...] Il danaro così immesso nelle zone più povere del paese [...] produceva [...] ripercussioni culturali e linguistiche.²⁷

La grande emigrazione, conclude De Mauro, «portò non solo all'indebolimento dei dialetti locali [...] ma anche alla diffusione dell'istruzione scolastica e, quindi, della lingua comune».²⁸

Nel contesto glottodidattico italiano la lingua parlata dagli italiani all'estero è definita anche come

lingua etnica, con la quale si fa in genere riferimento all'italiano insegnato in ambienti di emigrazione italiana all'estero. Soprattutto nel contesto glottodidattico italiano la lingua etnica è comunemente intesa come la "lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli di immigrati italiani in America, che spesso crescono in distretti a fortissima percentuale di italiani, e quindi possono sentire l'italiano parlato in casa e tra gli amici dei genitori e in stazioni televisive locali ma senza per questo configurarsi come italiano lingua seconda" (Balboni 1999: 40).²⁹

1.4 Lingua seconda, lingua straniera, lingua ereditata

Altre definizioni relative alle lingue sono quella di *lingua seconda*: per Balboni «utilizzata al plurale "lingue seconde", definisce l'acquisizione di ogni lingua (escluse le lingue classiche) oltre alla prima lingua o lingua materna».³⁰

In Svizzera e in Canada la lingua seconda prende la denominazione di "lingua del vicino"; per la situazione politico-linguistica attuale della Svizzera ci riferiamo a un testo di A. Gohard-Radenkovic.

Jusqu'à aujourd'hui, le principe de l'enseignement de la langue partenaire était appliqué par tous les cantons. Ce qui veut dire que, de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire inférieur et supérieur, le français était enseigné comme première langue seconde dans les régions germanophones et l'allemand dans les régions francophones. Le Tessin et les Grisons avaient opté pour l'apprentissage du français première langue seconde, puis de l'allemand comme deuxième langue seconde. Ceci avait pour conséquence que tous les élèves étaient obligés d'apprendre la langue du voisin (même s'ils n'en avaient pas envie) et les enseignants de langue devenaient obligatoirement spécialistes de leur langue maternelle et de la deuxième langue nationale (même s'ils ne

²⁷ De Mauro, *op. cit.*, pp. 59-61.

²⁸ De Mauro, *op. cit.*, p. 63.

²⁹ Cognigni E. (2011). «Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana», in *Heteroglossia*, 11, p. 174.

³⁰ Balboni P. E., *op. cit.*, p. 13. La più diffusa teoria dell'acquisizione della seconda lingua è la *Second Language Acquisition Theory* di Stephen D. Krashen, elaborata negli anni 1980. Si veda Krashen S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.

se sentaient aucune vocation pour cette langue): on peut parler ici d'un «bilinguisme rigide».³¹

Per *lingua straniera* sempre Balboni la intende come «quella che viene insegnata in un contesto in cui essa non è presente se non nella scuola (e, in maniera occasionale, in alcuni mass media)».³²

Da una decina d'anni negli Stati Uniti è stata coniata, soprattutto in riferimento ai parlanti di lingua spagnola, la definizione di “lingua ereditata”, *heritage language*. Per G. Valdés si tratta di una lingua diversa dall'inglese.

Languages other than English (LOTES):

- Indigenous languages
- Immigrant languages
- Early colonial languages (e.g., Spanish in the Southwest)
- Language that is acquired by individuals raised in homes where the dominant language of the region, such as English in the United States, is not spoken or not exclusively spoken.³³

La definizione di “lingua ereditata” sottolinea il possibile legame tra l'eredità culturale e l'eredità linguistica: Van Deusen-Scholl definisce coloro i quali «have been raised with a strong cultural connection to a particular language through family interaction» come «language learners (not speakers) with a heritage motivation».³⁴ Per altri autori, come Polinsky e Kagan, «the crucial criterion is that the heritage language was first in the order of acquisition but was not completely acquired because of the individual's switch to another dominant language».³⁵

1.5 La lingua nella mobilità migratoria

Nel contesto della mobilità migratoria le denominazioni date alla lingua degli “attori di mobilità” assumono caratteristiche proprie per cui, come osserva E. Moussouri, bisogna reinterrogare le nozioni di lingua seconda ma soprattutto di *lingua d'origine*:

les notions de langue seconde et de langue d'origine se définissent par des facteurs d'ordre sociolinguistique, à la fois objectifs et subjectifs. Les facteurs sociolinguistiques

³¹ Gohard-Radenkovic A. (2007). «Le statut du français dans une Suisse à quatre langues: représentations et paradoxes», in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, 2, Études francophones, p. 50.

³² Balboni P. E., *op. cit.*, p. 14.

³³ Definizione tratta dalla presentazione Power Point di Valdés G. (2002). *Teaching Heritage Languages: Principles, Practices, and Future Possibilities*. Heritage Language Institute Held June 22-26, UCLA.

³⁴ Van Deusen-Scholl N. (2003). «Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations», in *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, p. 222.

³⁵ Polinsky M., Kagan O. (2007). «Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom», in *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, pp. 2-3. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:3382973>

objectifs concernent le positionnement des langues dans des situations sociales et linguistiques définies par des politiques linguistiques. Les facteurs sociolinguistiques subjectifs portent sur les représentations que se font les locuteurs des langues en présence sur ces mêmes langues.³⁶

G. Lüdi e B. Py, riferendosi alla lingua dei migranti bilingui,³⁷ mettono in luce come la nozione di *lingua materna* sia «chargée d'un nombre important de connotations. [...] Elle porte souvent à confusion»³⁸ e preferiscono parlare, nel caso di bambini di origine straniera, ma nati e scolarizzati in Svizzera, «de *langue première* au lieu de *langue maternelle*». La definizione è ancora poco chiara, in quanto «quelle est la langue première des (enfants de) migrants? Que signifient pour eux les notions de *langue seconde* et de *langue étrangère*?». ³⁹ Lüdi e Py evidenziano la difficoltà e la complessità delle definizioni perché «même si au début, pour certains d'entre eux, la langue d'origine joue le rôle de la langue première et la langue d'accueil celui de la seconde, leur biographie linguistique modifie si profondément ce schéma initial que nous devons chercher une autre solution terminologique». ⁴⁰ I due autori, nelle ricerche sui bambini di origine straniera residenti nella regione di Neuchâtel, constatano come il francese, appreso contemporaneamente o dopo l'apprendimento di un'altra lingua,

prend une position dominante et entame l'ensemble des fonctions, qui, pour l'unilingue, relèvent de la langue dite maternelle (interactions avec le père, la mère, les frères et sœurs; premiers stades de la socialisation; monologue intérieur; rêve; langue dans laquelle on est à l'aise; langue des émotions fortes, etc.). Or, chez les enfants migrants, ces fonctions ne sont plus entièrement dévolues à la compétence en langue d'origine: ils parlent français avec leurs camarades de même origine, avec leurs frères et sœurs, et même dans une certaine mesure avec leurs parents s'ils se savent compris. Ceci peut provoquer des difficultés dans la langue d'origine des parents, de sorte que les enfants migrants se sentent souvent plus à l'aise en français. Autrement dit, les langues de ces enfants entretiennent entre elles des relations spécifiques que l'on ne peut réduire à des dichotomies langue première/langue seconde ou langue première/langue étrangère. Il faudrait plutôt parler d'une sorte de langue première double.⁴¹

³⁶ Moussouri E. (2010). «Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine», in *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 2, p. 143.

³⁷ Per Lüdi e Py «le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire transitoire: l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est plutôt rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances particulières». Lüdi G., Py B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Lang, p. 17.

³⁸ Lüdi G., Py B., *op. cit.*, p. 44.

³⁹ Lüdi G., Py B., *op. cit.*, p. 45.

⁴⁰ Lüdi G., Py B., *op. cit.*, p. 46.

⁴¹ Lüdi G., Py B., *ibidem*.

1.5.1 La “lingua d’origine”: una definizione da ridiscutere

Come abbiamo esposto in precedenza, la nozione di *lingua d’origine* ha suscitato e ancora suscita numerose discussioni nell’ambito della ricerca; la denominazione di *langue première double* proposta da Lüdi e Py, sembrerebbe però oggi non essere più applicabile per designare la lingua dei bambini di seconda e terza generazione. Parlare di *lingua d’origine* per M.-M. Bertucci e C. Corblin è comunque ambiguo perché

renvoie à l’extraction, à la souche, au pays d’origine et aussi au milieu social. Or ce tissage des langues et du social dans les connotations du mot *origine* produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu’elles ont aussi un problème de statut. Cette question du statut des langues conduit à s’interroger sur le statut de ceux qui les parlent.⁴²

Il termine infatti, da sempre usato in riferimento alle lingue dei *migranti*, risulta essere strettamente legato a un contesto ristretto, quello della mobilità di tipo migratorio e per questo

c’est donc un peu du statut des migrants qui se maille ici dans l’espace dévolu aux langues d’origine. Force est de reconnaître qu’aucun terme n’est satisfaisant car tous supposent une opposition, de type spatial par exemple: langues de la maison et langue de l’école, ou de type social: langues de la migration versus langue nationale, ou de type identitaire: langues natives ou langues d’appartenance par rapport à la langue du pays d’accueil.⁴³

E. Cognigni e F. Vitrone, riflettendo sulle diverse definizioni di lingua materna, prima o seconda, nazionale, ritengono che siano forse più pertinenti per la categorizzazione scientifica e per il discorso linguistico-istituzionale, che per l’individuo plurilingue, per il quale le diverse lingue «s’entremêlent dans sa mémoire comme dans la réalité de l’apprentissage».⁴⁴

Concordiamo con la definizione di *lingua d’origine* proposta da E. Cognigni:

[...] ci pare operativa rispetto ad una didattica del plurilinguismo, a patto che possa costituire un “termine ombrello”, una definizione ampia che si precisa e si contestualizza in base al soggetto plurilingue cui si sta facendo riferimento e che egli stesso possa precisare in base alle sue appartenenze e rappresentazioni delle lingue, perché questa possa essere una lingua o un dialetto; una lingua madre o una lingua padre; una lingua locale, regionale o nazionale; una lingua immigrata o emigrata, a seconda del punto di

⁴² Bertucci M.-M., Corblin C. (2007). «Présentation», in *Le Français aujourd’hui*, 6800, p. 3.

⁴³ Bertucci M.-M., Corblin, *ibidem*.

⁴⁴ Cognigni E., Vitrone F. (2008). «Langue “maternelle”, “seconde” et “nationale”: des concepts en mouvement dans la narration de soi», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 87.

vista di chi guarda; una lingua familiare da recuperare o una lingua di casa quotidiana, ma in ogni caso veicolo della costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale di chi la apprende.⁴⁵

La già citata Moussouri afferma che parlare di lingua d'origine a proposito della lingua dei migranti, vuol dire etichettare e stigmatizzare lo statuto della lingua e dei suoi locutori perché

est associée à une langue minoritaire de par le nombre réduit des locuteurs dans le pays d'accueil. La minoration, due à la faible visibilité de la langue, sans être en elle-même négative, entraîne des représentations sociales défavorables, souvent proches des stéréotypes [...]. La quête d'une étiquette est-elle vraiment indispensable?⁴⁶

Terminiamo con la definizione proposta da M. Merle, M. Matthey, C. Bonsignori e R. Fibbi che, nell'inchiesta sulla trasmissione intergenerazionale delle lingue spagnola e italiana in Svizzera, rilevando come il termine di lingua d'origine non sia più idoneo a denominare la lingua dei migranti di terza generazione, propongono *langue d'origine héritée (LOH)*.

Nous avons choisi cette dénomination (inspirée de l'anglais *heritage language* plutôt que de maintenir celle plus traditionnelle de "langue d'origine", car celle-ci nous semble inappropriée pour les descendants de migrants souvent nés en Suisse et socialisés dans un environnement langagier plus ou moins caractérisé par les pratiques bi/plurilingues de leur entourage familial au sens large, voire de leurs pairs, mais dans lequel la langue locale est dominante ne serait-ce qu'en raison de son statut de langue de scolarisation.⁴⁷

1.6 Da una a più lingue: bilinguismo, plurilinguismo, “bricolage” linguistico

Di seguito proponiamo anche le definizioni di bilinguismo, plurilinguismo e “bricolage” linguistico, anch'esse pertinenti al nostro campo d'indagine.

Nel senso comune essere bilingui significa dominare perfettamente due lingue; era questo ad esempio il punto di vista di L. Bloomfield che, in *Language* (1933), definiva il bilinguismo come il possesso di una competenza da locutore nativo in due lingue:

⁴⁵ Cognigni E., *op. cit.*, p. 175.

⁴⁶ Moussouri E. (2010). «Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine», in *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 2, p. 147. La Moussouri cita poi Didier de Robillard, il quale propone addirittura di riconsiderare la nozione stessa di *lingua*: «Les migrants et leurs langues, me semble-t-il, nous incitent à bouleverser nos catégories habituelles, jusqu'à celle de langue». Cfr. De Robillard D. (2007). «Les langues de l'avant...», in *Le Français aujourd'hui*, 6800, p. 92.

⁴⁷ Merle M., Matthey M., Bonsignori C., Fibbi R. (2010). «De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, p. 11.

In the extreme cases of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker round him. [...] In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages.⁴⁸

Come afferma R. Titone, le definizioni di bilinguismo sono «numerose, diverse, e spesso contrastanti. Il problema è che il fenomeno del bilinguismo, come condizione e come processo in divenire, è di una complessità tale che non può essere ridotta a una sola definizione».⁴⁹ Egli propone la seguente: «il bilinguismo consiste nella capacità di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa».⁵⁰

Più recentemente è stato proposto un ampliamento del concetto, fino a comprendere la competenza passiva o meglio 'ricettiva' in una determinata lingua e persino il cosiddetto bilinguismo 'incipiente' (A.R. Diebold, 1961).⁵¹ Ancora più estensiva la formulazione di MacNamara (1967),⁵² il quale considera bilingue chiunque possieda una competenza minima in una delle quattro abilità linguistiche, in una lingua diversa da quella materna.

Importante la distinzione di W. E. Lambert per il quale il bilinguismo può essere *additivo* o *sottrattivo*: «Lambert's distinction between additive and subtractive bilingualism has been used in two different ways. First, additive bilingualism used to refer to positive cognitive and affective outcomes from being bilingual. Subtractive bilingualism hence refers to the negative affective and cognitive effects of bilingualism».⁵³ Le aggettivazioni di *additivo* e *sottrattivo* per Lambert dipendono non solo dal valore e dal prestigio linguistico e culturale della lingua ma anche da quello economico e sociale.

Un altro studioso del bilinguismo, J. Cummins, mette in evidenza il ruolo della scuola: «the approach is totally assimilationist and children's home language and culture are viewed either as impediments to educational progress or as having no functional significance».⁵⁴

⁴⁸ Bloomfield L. (1933). *Language*. Chicago: Chicago University Press, pp. 55-56.

⁴⁹ Titone R. (1999). «Sui fondamenti psico-educativi dei programmi di immersione bilingue», in (a cura di) Ricci Garotti F. *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli, p. 96.

⁵⁰ Titone R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando, p. 13.

⁵¹ Diebold A. R. (1961). «Incipient bilingualism», in *Language*, 37,1, pp. 97-112.

⁵² MacNamara J. (1967). «The bilingual's linguistic performance: a psychological overview», in *Journal of Social Issues*, 23, pp. 58-77.

⁵³ Baker C., Prys Jones S. (1999). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 643. Cfr. Lambert W. E. (1973). «Culture and language as factors in learning and education». Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" (5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington, November 1973) and at the Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (Denver, Colorado, March 1974), p. 26. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED096820.pdf>

⁵⁴ Cummins J. (1984). «The Minority Language Child», in (eds) Shapson S., D'Oyley V. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 75.

Per quanto riguarda l'alternanza nell'uso delle lingue, L. Mondada definisce come ibrido il carattere «des formes variablement catégorisées sous l'étiquette d'alternances de langues ou de code-switching»,⁵⁵ le quali fanno sì che i linguisti debbano pensare a un concetto di lingua definito come «un objet [...] émergeant dans et par l'interaction, comme une ressource à la fois reprise et élaborée, bricolée contextuellement par les locuteurs».⁵⁶ Partendo da un approccio costituito «par les pratiques interactionnelles des locuteurs»,⁵⁷ Mondada definisce il *bricolage linguistico* come «une exploitation configurante en contexte des ressources linguistiques».⁵⁸

Per la definizione di plurilinguismo, citiamo De Mauro che già nel 1977 aveva chiarito il concetto in questi termini:

con *plurilinguismo* intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana.⁵⁹

Il plurilinguismo è uno dei temi principali del *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

On distingue le «plurilinguisme» du «multilinguisme» qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.⁶⁰

⁵⁵ Mondada L. (1999). «Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles», in Castellotti V., Moore D. *Alternance des langues et construction de savoirs*, p. 83.

⁵⁶ Mondada L., *op. cit.*, p. 84.

⁵⁷ Mondada L., *op. cit.*, p. 83.

⁵⁸ Mondada L., *ibidem*.

⁵⁹ De Mauro T. (1977). «Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana», in *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974)*, (a cura di) Simone R., Ruggiero G., vol. I. Pubblicazioni della SLI 10/1. Roma: Bulzoni, p. 87.

⁶⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier, Paris, p.11. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

2. IL CONCETTO DI CULTURA

Ormai da alcuni decenni il concetto di cultura è sempre più usato per spiegare fenomeni diversi e come sinonimo di altri termini ma, per riprendere le parole di L. Anolli, «in verità, la cultura è essa stessa una realtà da capire e spiegare».¹ Faremo riferimento al testo di Cuche *La nozione di cultura nelle scienze sociali* per la storia del concetto che sarà delineato negli aspetti riguardanti il rapporto con la lingua, l'identità culturale individuale/collettiva, il processo di acculturazione e il ruolo della cultura nella didattica delle lingue e culture straniere. Si analizzerà anche la nozione di “cultura d'origine”; per finire si esporranno i dibattiti e le critiche attuali al concetto.

2.1 Un concetto, molte definizioni

Il termine cultura, dal latino *cultura*, derivato di *colĕre* «coltivare», è uno dei più usati in antropologia, etnologia e sociologia «mais il ne peut être utilisé qu'avec précaution tant il est riche d'ambiguïtés et de confusions»:² un breve excursus sulla storia del concetto potrebbe chiarire alcune di queste ambiguità.

La nozione di cultura si ritrova già nel pensiero antico³ ma è alla fine del XIX° secolo che, con l'etnologia, il concetto trova una definizione esplicita in *Primitive culture* (1871) di E. B. Tylor che sintetizza i due termini di cultura e civiltà: «Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, moral, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society».⁴ Per Tylor la cultura è quindi l'espressione della totalità della vita sociale dell'uomo.⁵

Negli anni 1920 F. Boas, inventore dell'etnografia, riprende la definizione di cultura secondo il concetto antropologico di “relativismo culturale”: ogni cultura è unica, specifica, dotata di uno “stile” particolare che si esprime attraverso la lingua, le credenze, i costumi, l'arte: «questo stile, questo “spirito” proprio di ogni cultura, influiscono sul comportamento degli individui».⁶

¹ Anolli L. (2010). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Laterza, p. 3.

² Ansart P. (1999). «Sociologie de la culture», in Akoun A., Ansart P. (sous la dir.de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert/Seuil, p. 125.

³ Informazioni tratte dall'enciclopedia Treccani on-line <http://www.treccani.it/enciclopedia/cultura/>

⁴ Tylor E. B. (2010). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1.

⁵ Cuche D. (2006). *La nozione di cultura nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino, p. 20.

⁶ Cuche D. *op. cit.*, p. 26.

A partire dagli anni 1930 un certo numero di antropologi americani si sforzerà di comprendere come gli esseri umani incorporino e vivano la propria cultura: prende forma una corrente teorica che sarà qualificata come scuola di “cultura e personalità”, nonostante la grande diversità degli orientamenti. Tra gli autori citati da Cuche c'è M. Mead che pone al centro delle sue riflessioni e delle sue indagini il processo di trasmissione culturale e di socializzazione della personalità:

ogni cultura [...] crea un proprio tessuto sociale distinto, nel quale lo spirito dell'uomo può avvolgersi e sentirsi sicuro e in grado di comprendere; sceglie, compone e ricompone i fili di un tradizione storica che condivide con molti popoli vicini; e può costringere ogni individuo nato nel proprio interno ad assumere un tipo di comportamento; [...] e le nuove generazioni che si susseguono si modellano senza incertezze o alternative sulle tendenze dominanti.⁷

Si tratta di quello che gli antropologi hanno chiamato *processo di acculturazione*.⁸

2.2 Cultura e mobilità migratoria, contatti e “bricolage” di culture

È stata la cosiddetta *scuola di Chicago* che, attraverso le ricerche sulle relazioni interetniche di Thomas e Znaniecki negli anni Venti,⁹ ha studiato l'impatto della cultura d'origine degli immigrati nella società del paese di accoglienza. R. E. Park ha invece messo in evidenza come le migrazioni creino situazioni in cui l'individuo, per il fatto di trovarsi a contatto con due sistemi culturali diversi, manifesta «an instable character, a personality type with characteristic forms of behavior. This is the “marginal man”. It is in the mind of the marginal man that the conflicting of cultures meet and fuse».¹⁰

Un'altra impostazione del concetto di cultura viene da R. K. Merton che, partendo dalla distinzione tra gruppo d'appartenenza e gruppo di riferimento,¹¹ ha concepito la nozione di socializzazione anticipata per definire il processo per il quale un individuo fa proprie e

⁷ Mead M. (2009). *Sesso e temperamento*. Milano: Il Saggiatore (1a ed. 1935), p. 19.

⁸ Come riporta Cuche, il concetto sembra essere stato creato a partire dal 1880 da J. W. Powell, antropologo americano che definiva così la trasformazione dei modi di vivere e di pensare degli immigrati a contatto con la società americana. Cuche, *op. cit.*, p. 67.

⁹ Thomas W. I., Znaniecki F. (1968). *Il contadino polacco in Europa e in America*. Milano: Comunità (ed. or. 1918 *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Chicago University Press).

¹⁰ Park R. E. (1928). «Human Migration and the Marginal man», in *American Journal of Sociology*, 33, p. 881.

¹¹ Merton scrive: «Even since term “reference group” was introduced by Hyman, social scientists have adopted the terminological convention of having the term include behavior oriented both to groups *and* to particular individuals. [...] The *reference individual* has often been described as a *role model*. Yet, as the term themselves imply, the assumption that these are conceptually synonymous obscures a basic difference in the matters to which they respectively refer. The person who identifies himself with a reference individual will seek to approximate the behavior and values of that individual in his several roles». Merton aggiunge che la selezione delle referenze individuali avviene «in the *milieu*, the immediate social environment constituted by the social relationships in which the individual is directly engaged, and in the larger society, including public figures with whom there is no direct social interaction». Merton R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Macmillan (1st edition 1949), pp. 380-382.

interiorizza, in anticipo, «le norme e i valori di un gruppo di riferimento al quale ancora non appartiene e nel quale desidera inserirsi».¹²

Esiste una relazione molto stretta tra culturale e sociale; tra gli autori significativi che concepiscono l'individuo e la cultura come due realtà distinte ma indissociabili che agiscono l'una sull'altra, Cuche cita R. Linton, secondo il quale la personalità di base è determinata direttamente dalla cultura cui un individuo appartiene.¹³ In collaborazione con Linton, A. Kardiner ha messo in evidenza il ruolo di quelle che denomina *istituzioni primarie*, cioè la famiglia e il sistema educativo; per i due autori la personalità di base si riflette sulla cultura del gruppo producendo le istituzioni secondarie, cioè i sistemi di valori e di credenze; per i due autori qualsiasi individuo contribuirà a modificare la sua cultura.¹⁴

Un altro autore significativo è R. Bastide: egli afferma che la cultura non può essere studiata indipendentemente dall'ambito sociale in cui gli individui sono inseriti,¹⁵ «de même que les phénomènes culturels doivent être replacés dans le moment historique, [...] avec les conditions économiques et sociales, de même les phénomènes psychologiques».¹⁶

Lo studio dei fenomeni di acculturazione ha portato alla rivisitazione del concetto: «da un certo momento in poi la cultura viene intesa come un insieme *dinamico*, più o meno (ma mai perfettamente) coerente e più o meno omogeneo».¹⁷

Di sistemi di culture parla invece Lévi-Strauss quando afferma che «una stessa collezione di individui, purché sia oggettivamente data nel tempo e nello spazio, dipende simultaneamente da più sistemi di cultura: universale, continentale, nazionale, locale, ecc.; e familiare, professionale, confessionale, politico, ecc.».¹⁸

Da alcuni anni sono stati proposti altri concetti sulle relazioni tra le culture, nonostante gli antropologi abbiano insistito sul fatto che sono gli individui a entrare in contatto e in

¹² Cuche D. *op. cit.*, p. 60.

¹³ Cuche D., *op. cit.*, p. 47. Si veda Linton R. (1936). *The Study of Man*. New York: Appleton Century.

¹⁴ Cuche D., *op. cit.*, p. 49. Si veda Kardiner A., Linton R. (1939). *The Individual and His society. The Psychodynamics of Primitive Organization*. New York: Columbia University Press.

¹⁵ «Nell'analisi di qualsiasi situazione di acculturazione bisogna considerare sia il *gruppo dominante* che il *gruppo dominato*. Se si rispetta questo principio, si scopre ben presto che, per essere precisi, non esistono culture unicamente donanti e culture solamente riceventi. L'acculturazione non si produce mai a senso unico. Per questo motivo Bastide propone i termini di *interpenetrazione* o *incrocio di culture*, invece di acculturazione che non indica chiaramente questa reciprocità d'influenza, raramente simmetrica». Cuche D., *op. cit.*, p. 75.

¹⁶ Bastide R. (1960). «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres», in (sous la dir.) Gurvitch G. *Traité de sociologie*. Paris: PUF, vol. II, p. 319.

¹⁷ Cuche D., *ibidem*, p. 81.

¹⁸ Lévi-Strauss C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon (trad. it *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore, 1966), p. 329. Citato da Cuche C., *op. cit.*, p. 82.

relazione tra loro e non le culture,¹⁹ alcuni autori hanno proposto i termini di *metisaggio* e *meticcio*.²⁰ Si deve invece a C. Lévi-Strauss l'applicazione del concetto di *bricolage*²¹ ai fatti culturali, che ha riscontrato notevole successo ed è stato utilizzato per definire la cultura degli immigrati.

2.3 Altre definizioni di cultura

Tra gli autori citiamo P. Bourdieu, considerato uno tra i principali esponenti della sociologia della cultura, che usa il concetto nell'accezione tradizionale, cioè riferito soprattutto alle produzioni letterarie e artistiche; generalmente nei suoi scritti il termine è legato alle pratiche e al capitale culturale.²² Nel celebre testo *Les héritiers* Bourdieu e Passeron affermano che «la culture scolaire est une culture de classe. [...] Il est indiscutable que certaines aptitudes qu'exige l'École, comme l'habilité à parler ou à écrire et la multiplicités même des aptitudes, définissent et définiront toujours la culture savante».²³ In un testo successivo Bourdieu riafferma l'importanza dell'istituzione scolastica che contribuisce a costituire «la disposition générale et transposable à l'égard de la culture légitime²⁴ qui, acquise à propos des savoirs et des pratiques scolairement reconnus, tend à s'appliquer au-delà des limites du "scolaire", prenant la forme d'une propension "désintéressée" à accumuler des expériences et des connaissances [...]».²⁵

C. Camilleri propone invece una definizione di cultura in senso antropologico, legata ai significati culturali che distinguono i gruppi tra loro e gli individui all'interno del gruppo:

¹⁹ Bastide afferma: «la "culture" n'est qu'une abstraction que nous tirons de la comparaison de nos comportements aussi individuels que collectifs; ce qui entre en contact, ce sont des hommes. L'acculturation résulte donc d'une multiplicité de micro-processus, d'invention, d'imitation, d'apprentissage ou d'adaptation chez des milliers d'individus et de groupes en interaction [...]». Bastide R. (1960). «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres», in (sous la dir.) Gurvitch G. *Traité de sociologie*. Paris: PUF, vol. II, p. 318.

²⁰ Amselle J. L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot (trad. it. 1999 *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*. Torino: Bollati-Boringhieri) e Bonniol J. L. (sous la dir. de) (2001). *Paradoxes du métissage*. Paris: CTHS.

²¹ Lévi-Strauss C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon (trad. it. *Il pensiero selvaggio*. Milano: Il saggiatore, 2010). La metafora del bricolage è stata utilizzata da Lévi-Strauss in riferimento alla sua teoria del pensiero mitico: «[...] la peculiarità del pensiero mitico sta proprio nell'esprimersi attraverso un repertorio dalla composizione eteroclita. [...] Il pensiero mitico appare così come una sorta di bricolage intellettuale». Lévi-Strauss C., pp. 29-30.

La nozione di "bricolage" è stata ripresa da Roger Bastide (1970). «Mémoire collective et sociologie du bricolage», in *Année Sociologique*, 21, pp. 65-108. Il termine si può applicare anche alla "costruzione sociale della realtà" (Berger P., Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Klincksieck). Un altro autore che ha ripreso e usato il termine è Javeau C. (2001). *Le bricolage du social*. Paris: PUF.

²² Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: de Minuit e Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit.

²³ Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: de Minuit, p. 110.

²⁴ Per "culture légitime" si intendono le conoscenze e i saperi che appaiono legittimi a tutti gli individui di una stessa società. Bourdieu la distingue dalla "culture libre illégitime" che è costituita dalle conoscenze accumulate dall'autodidatta. Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit, p. 24.

²⁵ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit, p. 22.

la culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.²⁶

Interessante è la definizione di cultura sul piano psicologico data Anolli; egli la intende

come l'appropriazione (da parte di un novizio) di una rete globale e dinamica, più o meno coerente, di modelli mentali (cognitivi, emotivi, sociali), di significati e valori, di pratiche di vita attraverso l'apprendimento sociale e l'interazione con altri consimili (apprendimento imitativo, insegnamento attivo, ecc.) indispensabile per adattarsi al proprio ambiente (nicchia ecologica) e per dare un senso all'esperienza propria e altrui (comprensione ermeneutica) entro una certa comunità di attori umani.²⁷

Da ultimo riportiamo la definizione dell'UNESCO che ci sembra comprendere tutti gli aspetti della cultura.

La cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme degli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze.²⁸

2.4 Rapporto tra cultura e lingua

Lo stretto legame tra lingua e cultura ha suscitato da sempre molto interesse negli studiosi: Herder, che è stato uno dei primi ad usare il termine *cultura*, basava la sua interpretazione della pluralità delle culture proprio sull'analisi delle diversità linguistiche, sottolineando la natura relazionale e sociale del linguaggio:

non si può pensare nemmeno il primo pensiero umano, nemmeno comporre il primo giudizio consapevole senza dialogare o tentare di dialogare nel proprio intimo. Il primo pensiero umano, dunque, per sua natura prepara a poter dialogare con gli altri! Il primo contrassegno che io colgo è per me vocabolo caratteristico e per gli altri parola di comunicazione.²⁹

²⁶ Camilleri C. (1989). «La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir», in Camilleri C. et alii. *Chocs de cultures*. Paris: L'Harmattan, p. 27.

²⁷ Anolli L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Laterza, p. 13.

²⁸ Conferenza mondiale sulle politiche culturali. Rapporto finale della conferenza internazionale organizzata dall'UNESCO a Città del Messico dal 26 luglio al 6 agosto 1982. Pubblicato dalla Commissione UNESCO tedesca. Monaco di Baviera: K. G. Saur 1983 (Rapporti delle conferenze dell'UNESCO, n. 5), p. 121. <http://www.bak.admin.ch/themen/04117/index.html?lang=it>

²⁹ Herder G. (1995). *Saggio sull'origine del linguaggio*. Parma: Pratiche, p. 74.

Boas nel suo *Handbook of American Indian Languages* del 1911 ritiene che vi sia un collegamento tra lingua e cultura, anzi, la conoscenza della lingua risulta indispensabile per la conoscenza di una cultura³⁰ ma non ne ha approfondito sistematicamente il rapporto: l'ipotesi è certamente riduttiva perché una stessa lingua può dare accesso a diverse culture. La sua tesi è comunque ancora molto citata ed è stata ripresa da uno dei suoi allievi, E. Sapir che afferma: «language does not exist apart from culture».³¹

Un altro autore significativo è Vygotskij, per il quale «la cultura e il linguaggio svolgono un ruolo molto importante nella formazione della mente: il linguaggio genera e precede il pensiero»: ³² egli afferma infatti che «the primary function of speech is communication, social intercourse».³³

La complessità del rapporto tra lingua e cultura è stata esaminata anche da Lévi-Strauss, del quale riportiamo la seguente affermazione:

Si può anzitutto considerare il linguaggio come prodotto della cultura. Una lingua, in uso in una società, riflette la cultura generale della popolazione. Ma in un altro senso, il linguaggio è una parte della cultura; ne costituisce un elemento fra altri. [...] Non solo, si può persino considerare il linguaggio come condizione della cultura.³⁴

Più recentemente lo stretto rapporto esistente tra lingua e cultura è stato messo in evidenza da R. Galisson, il quale afferma che «pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois *véhicule, produit et producteur* de toutes les cultures», ³⁵ aggiungendo che «c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture».³⁶

Da ultimo proponiamo le definizioni di cultura di L. Porcher che, riferendosi all'insegnamento del francese come lingua straniera, identifica

la *culture cultivée*. [...] C'est toujours par la place de la culture cultivée qu'une société distingue sa propre identité. [...] La *culture anthropologique*: ce sont les pratiques culturelles. La *culture médiatique*: elle apparaît comme un aspect majeur de toute culture

³⁰ Boas dice: «If it were true that anatomical form, language, and culture are closely associated, [...] a certain culture, and a certain language [...] can never become separated [...]». Boas F., Powell J. W. (1966). *Handbook of American Indian Languages*. University of Nebraska Press (1a ed. 1911), p. 3.

³¹ Sapir E. (2004). *Language: an introduction to the study of speech*. Mineola, NY: Dover Publications, p. 170 (1a ed. 1921).

³² Celentin P., Serragiotto G. (a cura di). *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. Venezia: Laboratorio ITALS, Dipartimento di scienze del linguaggio Università Ca' Foscari, pp.2-3.

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf

³³ Vygotskij L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press, p. 6.

³⁴ Lévi-Strauss C. (2009). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. 1958 *Anthropologie structurale*. Paris: Plon), p. 84.

³⁵ Galisson R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, p. 118.

³⁶ Galisson R., *op. cit.*, p. 119.

nationale. [...] Des *habitus* médiatiques s'installent dorénavant dès les inculcations familiales les plus précoces. [...] La *culture historique*: les «lieux de mémoire» sont inscrits dans l'identité sociale qu'ils contribuent à former et à incarner.³⁷

Tra gli autori più recenti menzioniamo G. Zarate, secondo la quale si deve passare ormai dalla relazione lingua/cultura alla relazione lingua/identità. L'autrice afferma che il dibattito sul rapporto lingua/cultura, alla fine del XX° secolo,

se partage entre les apports de la lexicologie et ceux de l'anthropologie sociale. Les retombées lexicologiques n'occupent plus le premier plan. L'impulsion européenne impose de nouvelles priorités, telles que les apports du courant interactionniste et pragmatique, la communication non-verbale, les variations sociolinguistiques. [...] Dans le *Cadre*, la dimension sociale de la communication imprègne l'ensemble des descripteurs didactiques, ce qui modifie le rapport ancillaire de la dimension culturelle avec la «linguistique appliquée». La culture n'est plus seconde quand elle se confond presque totalement avec les emplois du terme «société».³⁸

D. Lévy dà invece una lettura critica al legame univoco lingua/cultura, proponendolo al plurale: «lingue/culture mette in discussione la relazione 'una a una' tra lingua e cultura, apre la lettura e la trasmissione a più culture per una lingua, a più lingue per una cultura, a nuovi spazi di creazione culturale ed interculturali».³⁹

2.5 Cultura, identità culturale e sociale

Sempre più spesso i due termini di cultura e di identità vengono associati, al punto da essere diventato quasi una moda:⁴⁰ i due concetti non possono però essere confusi. Nel campo delle scienze sociali il concetto di *identità culturale* ha caratteri polisemici e non sempre ben definiti; per la psicologia sociale, invece, l'*identità sociale* «esprime la risultante di diverse interazioni tra l'individuo e il suo ambiente sociale».⁴¹ L'identità sociale, «caratterizzata dal complesso delle sue appartenenze nel sistema sociale [...] permette all'individuo di situarsi nel sistema sociale e di essere a sua volta individuato socialmente»;⁴² l'identità culturale non è solo degli individui ma anche del gruppo, identifica il gruppo e lo distingue dagli altri gruppi.⁴³ Interessanti per la nostra ricerca

³⁷ Porcher L. (1995). *Le FLE*. Paris: Hachette, pp. 66-67.

³⁸ Zarate G. (2005). «L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel», in (sous la dir. de) Bertrand O. *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, p. 16.

³⁹ Lévy D. (2006). «Lingue/culture straniera, interdisciplinarietà, bricolage», in (a cura di) Londei D., Miller D. R., Puccini P. *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*. Bologna: CeSLiC, p. 354.

⁴⁰ Cuche si riferisce all'articolo di Gallissot R. (1987). «Sous l'identité. le procès d'identification», in *L'homme et la société*, 83, pp. 12-27. Cuche D., *op. cit.*, p. 105.

⁴¹ Cuche D., *op. cit.*, p. 106.

⁴² Cuche D., *ibidem*.

⁴³ Cuche D., *ibidem*.

sono le distinzioni riportate da Cuche nel suo testo: secondo una *concezione oggettivista* dell'identità culturale che vede nell'origine, le "radici", il fondamento di un'identità culturale basata su un senso di appartenenza «in qualche modo innato»,⁴⁴ si oppone una *concezione soggettivista*. Per coloro che sostengono questa concezione «l'identità etno-culturale non è altro che un sentimento di appartenenza o un'identificazione con una collettività più o meno immaginaria».⁴⁵

Si deve invece a F. Barth la concezione dell'identità come costruzione elaborata in una relazione «che oppone un gruppo ad altri gruppi con i quali è in contatto».⁴⁶ Per Barth è attraverso le relazioni e le interazioni tra i gruppi che si può cogliere l'identità culturale: «ethnic groups are categories of ascription and identification by the actors themselves, and thus have the characteristic of organizing interaction between people».⁴⁷

2.6 "Cultura d'origine": una definizione discussa

Dagli anni '70 in Europa, in concomitanza con l'ondata di migrazioni dai paesi del Sud verso il Nord industrializzato, incomincia a diffondersi l'espressione di *cultura degli immigrati*, in relazione alla presa di coscienza della differenza culturale come problema per l'integrazione nel paese di accoglienza. Sayad già nel 1978, interrogandosi sulle condizioni dell'integrazione degli immigrati, aveva messo in luce come le culture particolari degli immigrati fossero «generalmente assimilate in modo riduttivo alle culture di origine».⁴⁸

Risale al 1984 una serie di raccomandazioni formulate dal Consiglio d'Europa sul mantenimento dei legami culturali dei migranti con il paese di origine; in esse compare il termine "cultura d'origine", al quale viene affiancato quello di "cultura del paese di accoglienza": «les cultures du pays d'origine et du pays d'accueil sont une source d'enrichissement mutuel dans la mesure où elles contribuent au développement de l'interculturalisme dans la société».⁴⁹

Una critica alla nozione viene da M. Cohen-Emerique il quale la definisce come «trop large et, de là, réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples

⁴⁴ Cuche D., *op. cit.*, p. 107. Per maggiori approfondimenti Cuche rimanda a Van den Berghe P. (1981). *The Ethnic Phenomenon*. New York: Elsevier.

⁴⁵ Cuche D., *op. cit.*, p. 109.

⁴⁶ Cuche D., *ibidem*.

⁴⁷ Barth F. (ed.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo: Universitetsforlaget, p. 10.

⁴⁸ Cuche D., *op. cit.*, p. 134. Cuche si riferisce all'opera di Sayad A. (1978). *Les usages sociaux de la "culture des immigrés"*. Paris: Ciemmi.

⁴⁹ Recommandation N° R (84) 7 du Comité des Ministres aux états membres sur le maintien des liens culturels des migrants avec les pays d'origine et sur les facilités de loisirs (adoptée par le Comité des Ministres le 28 février 1984, lors de la 367e réunion des Délégués des Ministres), p. 1.

appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes».⁵⁰ Il concetto di *cultura di origine*, come fa notare Cuche, è discutibile in quanto viene considerata come fosse qualcosa di immutabile:

la cultura non è un bagaglio che si può portare con sé quando ci si sposta. [...] Considerare le cose in questo modo significherebbe cadere in una reificazione della cultura. A spostarsi, in realtà, sono gli individui; e gli individui, proprio a causa della loro migrazione, sono portati ad adattarsi e ad evolvere. Incontreranno altri individui appartenenti a culture diverse. E da questi contatti tra individui di culture differenti emergeranno nuove elaborazioni culturali.⁵¹

Il termine sarebbe, sempre secondo Cuche, anche semanticamente incerto in quanto riferito a un'*origine* alla quale si potrebbero aggiungere aggettivi diversi come nazionale, etnica, regionale, sociale, ecc.⁵² e non terrebbe conto del cambiamento culturale prodotto dall'emigrazione sia negli espatriati sia nella società di origine o di partenza. I migranti risentono spesso di quello che Cuche denomina uno *sfasamento culturale*: quando ritornano «i migranti non riconoscono più il proprio paese, e loro stessi vengono percepiti diversamente dai compatrioti».⁵³

In uno studio più recente E. Ramos, riflettendo sul termine, afferma che «parler “des origines” présuppose qu’il existe un lieu de départ et un lieu d’arrivée. Or, définir de tels lieux, c’est d’envisager la mobilité comme une succession d’étapes clairement délimitées».⁵⁴ Ramos propone, invece della nozione “di origine” che rinvierebbe a «une “naissance” identifiable et datée qui ne fait pas sens pour tous les individus, [...] celle de la construction des ancrages».⁵⁵ La nozione di *ancrage*, che potremmo tradurre in italiano con i termini di *radicamento/ancoraggio/attaccamento*, per Ramos ha una funzione identitaria importante:

la reformulation de la question en termes “d’ancrages” ouvre ainsi d’autres perspectives de construction d’attaches qui ne se formulent qu’en termes “d’origine” parfois perçu comme trop équivalent de “racines”. À partir de ces attaches il s’agit alors de tirer le fil de la reformulation d’espaces, de temps, d’éléments familiaux et individuels qui font sens pour l’individu.⁵⁶

⁵⁰ Cohen-Emerique M. (1989). «Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d’aide», in (sous la dir. de) Camilleri C. et alii. *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*. Paris: L’Harmattan, p. 80.

⁵¹ Cuche D., *idem*.

⁵² Cuche D., *op. cit.*, p. 135.

⁵³ Cuche D., *idem*.

⁵⁴ Ramos E. (2006). *L’invention des origines. Sociologie de l’ancrage identitaire*. Paris: A. Colin, p. 32.

⁵⁵ Ramos E., *op.cit.*, p. 33.

⁵⁶ Ramos E., *ibidem*.

Il contatto con una cultura diversa dalla propria nel contesto migratorio provoca quello che è stato denominato per la prima volta da K. Oberg uno *choc*, determinato sia dai molti e inaspettati cambiamenti nella vita di un individuo sia perché le differenze rimettono in questione i propri valori culturali. Oberg, per definire il fenomeno, dice: «culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. [...] Now when an individual enters a strange culture, all or most of these familiar cues are removed».⁵⁷ C. Camilleri riprende il concetto di choc culturale e lo mette in rapporto con le strategie identitarie individuali e di gruppo che porteranno alla «*transformation du vécu culturel*»⁵⁸ in un nuovo contesto ed enumera tutta una serie di comportamenti e strategie⁵⁹ elaborati dagli individui nelle situazioni di “conflitti culturali”.

2.7 Una nozione in crisi?

Il concetto di cultura secondo A. Rivera «a quitté le domaine du spécialiste et le cercle des disputes académiques pour se populariser, et connaître aujourd'hui une véritable inflation. Il fait désormais partie du vocabulaire de la communication de masse [...]».⁶⁰ Il termine rimane polisemico e assume significati diversi a seconda dei contesti e all'uso che se ne fa nelle scienze sociali. L'autrice propone di usarlo al plurale, dandone la seguente definizione: «les cultures sont en premier lieu des objets intellectuels, les produits d'une *invention* et d'une *représentation*, celles du groupe qui parle de lui-même, celles de l'anthropologue qui parle d'un certain groupe ou bien celles du sens commun qui parle de *nous* et des *autres*».⁶¹

C. Giordano, ripercorrendo l'evoluzione del concetto, si sofferma sulle critiche effettuate alle definizioni classiche negli anni 1980⁶² che facevano giustamente notare come i concetti classici di cultura non fossero esenti da un certo determinismo, «que les membres d'une société ne se contentaient pas d'être seulement des consommateurs passifs de culture, mais étaient également de fait des producteurs et des constructeurs. C'est

⁵⁷ Oberg K. (1960). «Cultural shock: adjustment to new cultural environments», in *Practical Anthropology*, 7. Reprint in 2006, p. 142.

⁵⁸ Camilleri C. (1989). «La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir», in (sous la dir. de) Camilleri C. et alii. *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, p. 57.

⁵⁹ Secondo Camilleri le strategie e i comportamenti sono le reazioni dell'individuo alle difficoltà incontrate in contesti culturali nuovi. Egli individua «les stratégies d'évitement des conflits par la “cohérence simple”, [...] les stratégies d'évitement des conflits par la “cohérence complexe”; [...] les stratégies de modération des conflits de valeurs». Cfr. Camilleri C., *op. cit.*, pp. 61-70.

⁶⁰ Rivera A. (2000). «Culture», in Gallissot R., Kilani M., Rivera A. *L'imbroglia ethnique*. Lausanne: Payot, p. 63.

⁶¹ Rivera A., *op. cit.*, p. 74.

⁶² Giordano C. (2003). «Préface», in Gohard-Radenkovic A., Mujawamarija D., Perez S. (coord. par) *Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels*. Berne: Transversales/Peter Lang, p. XII.

pourquoi il s'agissait d'étudier l'homme non seulement comme acteur mais aussi auteur, en prenant garde de ne pas réifier la culture». ⁶³ Proseguendo la riflessione sull'evoluzione del concetto, sulla base dell'esperienza dei processi socio-culturali indotti dalla mondializzazione e dell'espansione delle migrazioni internazionali, «comme l'a bien dit Hans-Rudolf Wicker, les auteurs classiques ont pu parler de *culture complexe*, il est certainement plus correct de raisonner aujourd'hui en termes de *complexité culturelle*». ⁶⁴ Considerare la complessità culturale significa pensarla come qualcosa di dinamico, fatto di processi e di relazioni,

produit par d'échanges et de tensions permanents, sans oublier des conflits parfois tragiques et très douloureux. Étudier la complexité culturelle signifie mettre en relation les différences culturellement définies, sans pour autant nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent. ⁶⁵

Per questi motivi, aggiunge Giordano, il termine di cultura oggi non è più usato da solo ma con diversi prefissi quali *multi*, *inter*, *trans* che «possèdent entre eux une affinité évidente mais également de subtiles différences de connotation qui ne sont pas toujours perceptibles au premier abord». ⁶⁶ La crisi della nozione classica di cultura, conclude Giordano, «accompagnée de l'émergence des préfixes [...] nous enseignent qu'en définitive il n'existe pas, ni au niveau descriptif, ni au niveau normatif, un modèle unique de *complexité culturelle*. [...] En fait, l'organisation sociale de la *complexité culturelle*, étant multiple et multiforme, requiert une interprétation à partir d'une approche méthodologique contextualisante [...] en mesure d'exprimer la pluralité des processus et des relations». ⁶⁷

Concludiamo con A. Gohard-Radenkovic che propone una concezione antropologica di cultura, più ampia, definendola

un ensemble de représentations, codes, règles, valeurs et normes hérités, intériorisés ou 'incorporés' (Bourdieu, 1980) par les acteurs dans leur groupe social, déterminant un certain nombre de pratiques sociales. Les catégories culturelles ne sont pas seulement des choses, mais informent sur la vision même que l'on peut en avoir et déterminent l'action des membres du groupe. Elles sont reproduites, de manière inconsciente, dans tout rapport

⁶³ Giordano C., *ibidem*.

⁶⁴ Giordano C., *op. cit.*, p. XIII. Giordano si riferisce allo scritto di Wicker H.-R. (1997). «From Complex Culture to Cultural Complexity», in Werbner P., Modood T. (eds). *Debating Cultural Hybridity, Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. London: Zed Books, pp. 29-45.

⁶⁵ Giordano C., *op. cit.*, p. XIII.

⁶⁶ Giordano C., *op. cit.*, p. XIV.

⁶⁷ Giordano C., *op. cit.*, p. XVI.

avec des interlocuteurs, que ceux-ci appartiennent à une même culture sociale ou à une culture différente.⁶⁸

Gohard-Radenkovic, partendo dal principio che «les notions de culture et d'interculturel sont étroitement liées à celles de représentations de l'altérité, perçue et définie en termes de différence culturelle, sociale ou autre»,⁶⁹ rivisita i concetti di culture e di interculturale applicati alla didattica delle lingue.

Le champ de la didactique des langues, comme tout champ, est un carrefour d'acteurs, de biens, de produits, de discours, d'interactions et de luttes de position: on peut ainsi analyser les emplois des termes *cultures et interculturel* dans divers objets et lieux exprimant des conceptions et recouvrant des réalités sociales implicites: par exemple les curricula, les manuels et méthodes de langue mais aussi les discours officiels, les rapports ministériels, etc. qui sont des lieux privilégiés d'observation et d'analyse des conceptions et des croyances.⁷⁰

⁶⁸ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière -Lyon II, p. 53.

⁶⁹ Gohard-Radenkovic A. (2005). «De l'usage des concepts de «culture» et «d'interculturel» en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre», in (sous la dir. de) Bertrand O. *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, p. 19.

⁷⁰ Gohard-Radenkovic A., *op.cit.*, p. 23.

3. IDENTITÀ E APPARTENENZA

Il concetto d'identità,¹ polimorfo e polisemico, di difficile definizione e comprensione a causa della sua trasversalità, ha una lunga storia, iniziata con la filosofia greca. Non ritraceremo la storia del concetto, diffusosi rapidamente a partire dagli anni 1950 con i lavori di E. Erikson² ma le critiche e i dibattiti suscitati dal suo uso.

Presenteremo invece il concetto di appartenenza, spesso usato come sinonimo di identità, e ormai declinato al plurale, in particolare definiremo le appartenenze culturali, collettive e linguistiche in relazione alla mobilità. Da ultimo interrogheremo il concetto di “origine” legato all'appartenenza e alle radici, di “disappartenenza”, di “italianità” e la metafora del “rizoma”.

3.1 Identità o appartenenza? La crisi del concetto d'identità

R. Brubaker e F. Cooper nell'articolo *Beyond “identity”* affermano che le scienze sociali hanno capitolato davanti al termine “identità”. Essi pensano che

the social sciences and humanities have surrendered to the word "identity"; that this has both intellectual and political costs; and that we can do better. "Identity," we argue, tends to mean too much (when understood in a strong sense), too little (when understood in a weak sense), or nothing at all (because of its sheer ambiguity). We take stock of the conceptual and theoretical work "identity" is supposed to do and suggest that this work might be done better by other terms, less ambiguous, and unencumbered by the reifying connotations of "identity."³

Dopo aver enumerato gli usi del termine, i due autori spiegano cosa intendano per identità e se davvero si abbia bisogno di definirla.

"Identity," then, bears a multivalent, even contradictory theoretical burden. Do we really need this heavily burdened, deeply ambiguous term? The overwhelming weight of scholarly opinion suggests that we do. Even the most sophisticated theorists, while readily acknowledging the elusive and problematic nature of "identity," have argued that it remains indispensable. Critical discussion of "identity" has thus sought not to jettison but to save the term by reformulating it so as to make it immune from certain objections, especially from the dreaded charge of "essentialism".⁴

¹ Il termine deriva dal latino tardo *identitas*-*atis*, derivato di *idem* «medesimo», calco del greco ταυτότης.

Etimologia tratta dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/identita/>

² Ci si riferisce alle opere di Erikson E. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company Inc. e (1968). *Identity and youth crisis*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

³ Brubaker R., Cooper F. (2000). «Beyond “identity”», in *Theory and Society*, 29, p. 1. In Italia U. Fabietti già dal 1995 aveva analizzato e criticato la nozione di identità etnica, secondo la prospettiva dell'antropologia culturale. Fabietti, nell'introduzione al suo testo, afferma che «dobbiamo [...] assumere un atteggiamento intellettuale che consiste nel non dare per scontate quelle idee che la forza della tradizione ci ha imposte come se si trattasse di “ovvietà”». Fabietti U. (1995). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, p. 12.

⁴ Brubaker R., Cooper F., *op. cit.*, p. 8.

Domandandosi quali altri termini si potrebbe sostituire “identità”, i due autori propongono una serie di tre coppie di termini alternativi e complementari quali: «*identification and categorization, self-understanding and social location, commonality, connectedness, groupness*».⁵

C. Dubar invece si domanda: «le terme “identité” n’est-il pas le type même de “mot valise” sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs, ses positions? [...] J’ai choisi de le garder [...] parce que je n’en ai pas trouvé de meilleur».⁶

Sempre tra gli autori francofoni citiamo P. Blanchet e M. Francard che definiscono l’identità un «concept polymorphe que se partagent les connaissances ordinaires, l’identité est un donné complexe à appréhender, en raison de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels elle peut être associée».⁷ I due autori sottolineano come nei numerosi e diversi approcci disciplinari al concetto emerga «le caractère “paradoxal” de l’identité. [...] Cette identité est construite par la confrontation du même et de l’autre, de la similitude et de l’altérité».⁸

Un altro autore che ha discusso il concetto è J.-C. Kaufmann; egli mette in evidenza come nel passato «l’identité se révélait un concept dynamique, opératoire, un instrument de stimulation intellectuelle [...]. Il servait à tout et était souvent efficace. Il était partout mais il était nulle part. Il était nulle part justement parce qu’il était partout. [...] Il s’agirait d’un mélange complexe et mouvant. Ce que [...] j’appelle l’identité “barbe à papa”».⁹ Kaufmann afferma che “identità” è oggi una nozione che viene dal senso comune, «souvent affublée d’une connotation essentialiste. Dans le domaine scientifique, c’est un terme définissant des réalités très diverses et imprécises».¹⁰ Per Kaufmann ci sarebbero molti vantaggi a inventare «un terme tout nouveau et propre»¹¹ ma ci sarebbe anche un grande inconveniente: quello di «laisser libre cours aux conceptions dominantes de l’identité, aussi fausses qu’elles sont vagues et multiples».¹²

Anche C. Halpern, dopo aver effettuato un excursus sulla storia del successo della nozione d’identità, si interroga sull’importanza di darne una definizione e conclude con questa considerazione: «écrire contre l’identité, n’est-ce pas toujours parler d’elle? Et

⁵ Brubaker R., Cooper F., *op. cit.*, pp. 14-19.

⁶ Dubar C. (2001). *La crise des identités: l’interprétation d’une mutation*. Paris: PUF, p. 1, citato da Kaufmann J.-C. (2004). *L’invention de soi. Une théorie de l’identité*. Paris: A. Colin, p. 51

⁷ Blanchet P., Francard M. (2004). «Identités culturelles», in Ferréol G., Jucquois G. (sous la dir. de). *Dictionnaire de l’altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin, p. 155.

⁸ Blanchet P., Francard M., *ibidem*.

⁹ Kaufmann J.-C. (2004). *L’invention de soi. Une théorie de l’identité*. Paris: A. Colin, pp. 8-9.

¹⁰ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 51.

¹¹ Kaufmann J.-C., *ibidem*.

¹² Kaufmann J.-C., *ibidem*.

puis, ne faut-il pas tout autant se méfier de l'hystérie anti-identitaire que du ravissement qu'elle suscite parfois?». ¹³

F. Laplantine parla invece di inflazione identitaria; l'ampiezza semantica del termine «est telle qu'il convient d'ajouter quelque chose avant (par exemple "crise", "quête", "construction", "perte", "trouble", "défense", "revendication" d'identité) et quelque chose après (identité "confessionnelle", "sexuelle" ou tout ce qui vous passe par la tête [...])». ¹⁴

Per quanto riguarda gli autori italiani citiamo F. Remotti che, nell'introduzione al suo testo *L'ossessione identitaria*, dichiara la tesi che vuole sostenere nel libro:

identità -specialmente nell'uso che se ne fa negli ambiti sociale, politico, individuale, a livello di senso comune, oltre che scientifico- è una *parola avvelenata* [...] semplicemente perché *promette ciò che non c'è*; perché ci illude su ciò che non siamo; perché fa passare per reale ciò che invece è una finzione o, al massimo, un'aspirazione. Diciamo allora che l'identità è un *mito*, un grande mito del nostro tempo. ¹⁵

Se in un testo precedente Remotti era partito dal presupposto che l'identità fosse irrinunciabile, ¹⁶ «oggi la pensiamo diversamente. [...] Oggi, siamo disposti a sostenere che *si può fare a meno dell'identità*». ¹⁷

Come abbiamo messo in evidenza, anche se criticato da più parti, non esiste una definizione chiara e univoca del concetto.

3.2 Definizione e uso del concetto di "appartenenza/e"

Il termine, usato da solo o insieme alla parola *sentimento di appartenenza*, si trova in tanti studi sull'identità. In ambito sociologico il concetto di appartenenza ¹⁸ è studiato in riferimento alla relazione tra l'individuo e le varie forme di azione collettiva. Se per un aspetto l'appartenenza contribuisce a definire i confini e la struttura di un dato sistema sociale, sia esso gruppo, associazione, movimento o Stato, essa è rilevante anche per collocare il soggetto in una specifica posizione sociale, secondo precise caratteristiche di status e di ruolo. ¹⁹

¹³ Halpern C. (2004). «Faut-il en finir avec l'identité?», in (coord. par) Halpern C., Ruano-Borbalan J.-C. *Identité(s): l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, p. 20.

¹⁴ Laplantine F. (2010). *Je, nous, les autres*. Paris: Le Pommier, p. 19.

¹⁵ Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza, pp. XI-XII.

¹⁶ Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.

¹⁷ Remotti F. (2010), *op. cit.*, pp. XVII-XVIII.

¹⁸ Il termine deriva da *appartenere*, dal latino medievale *appertinentia* e significa l'appartenere, il far parte di un partito politico, di un gruppo, di una classe sociale La definizione è stata tratta dal vocabolario on-line Treccani della lingua italiana. <http://www.treccani.it/vocabolario/appartenenza/>

¹⁹ La definizione è stata tratta dall'enciclopedia Treccani on-line <http://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/appartenenza/>

L'appartenenza trae origine dalla relazione primitiva del neonato con la madre: A. Mucchielli, rifacendosi ai lavori di G. H. Mead e di E. Erikson, fa osservare che l'appartenenza è in parte il risultato «de processus d'intégration et d'assimilation des valeurs sociales, car tout être humain vit dans un milieu social qui l'imprègne de son ambiance, de ses normes et de ses modèles».²⁰

Nel *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* Blanchet e Francard definiscono invece il sentimento di appartenenza/e in relazione al gruppo o ai gruppi di referenza in cui sono inseriti gli individui:

la conscience individuelle de partager une (ou plusieurs) identité(s) collective(s) et donc d'appartenir à un (ou plusieurs) groupe(s) de référence dont l'individu a intégré un certain nombre de traits identitaires (valeurs, modèles comportementaux et interprétatifs, emblèmes, imaginaire collectif, savoirs partagés, etc.).²¹

Non esiste in ogni caso una sola appartenenza: la pluralità delle appartenenze è messa in luce da A. Maalouf che mette in relazione le due nozioni di identità/appartenenza.

L'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels. Il y a, bien sûr, pour la grande majorité des gens, l'appartenance à une tradition religieuse; à une nationalité, parfois deux; à un groupe ethnique ou linguistique; à une famille plus ou moins élargie; à une profession; à une institution; à un certain milieu social...Mais la liste est bien plus longue encore, virtuellement illimitée [...]. Toutes ces appartenances n'ont évidemment pas la même importance, en tout cas pas au même moment.²²

Sempre Maalouf afferma che c'è una certa gerarchia tra le appartenenze e che questa gerarchia «n'est pas immuable, elle change avec le temps et modifie en profondeur les comportements».²³ Tra le appartenenze che contano di più nella vita di ciascuno, secondo Maalouf, «ne sont d'ailleurs pas toujours celles, réputées majeures, qui relèvent de la langue, de la peau, de la nationalité, de la classe ou de la religion».²⁴

3.3 Appartenenze collettive, culturali, linguistiche

Ciò che determina l'appartenenza di una persona a un gruppo è essenzialmente «l'influence d'autrui; l'influence des proches -parents, compatriotes, coreligionnaires- qui cherchent à se l'approprier, et l'influence de ceux d'en face, qui s'emploient à

²⁰ Mucchielli A. (2009). *L'identité*. Paris: PUF (1^{ère} éd. 1986), p. 69.

²¹ Blanchet P., Francard M. (2004). «Appartenance (sentiment de)», in Ferréol G., Jucquois G. (sous la dir. de). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin, p. 19.

²² Maalouf A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset & Frasnelle, pp. 16-17.

²³ Maalouf A., *op. cit.*, p. 20.

²⁴ Maalouf A., *ibidem*.

l'exclure».²⁵ Già dalla prima infanzia il bambino inizia l'acquisizione delle appartenenze all'interno della famiglia: «volontairement ou pas, les siens le modèlent, le façonnent, lui inculquent des croyances familiales, des rites, des attitudes, des conventions, la langue maternelle, bien sûr, [...] ainsi que divers sentiments d'appartenances comme de non-appartenance».²⁶

Riprendendo le teorie sull'identità sociale riferita ai gruppi,²⁷ E. M. Lipiansky, afferma che le appartenenze sono dinamiche e si possono collegare alle strategie identitarie:

l'identité sociale n'apparaît donc pas comme le simple reflet ou la juxtaposition dans la conscience de l'individu de ses appartenances et de ses rôles sociaux: c'est une totalité dynamique, où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit. Elle résulte de "stratégies identitaires".²⁸

Un altro autore che ci sembra interessante è F. de Conink che, nel testo *L'homme flexible et ses appartenances*, mette in evidenza come la flessibilità sia oggi dominante in ogni ambito della vita sociale e di conseguenza si debba parlare di "uomo flessibile".²⁹ Secondo questa teoria, oggi si è giunti a un eccesso di flessibilità e per quanto riguarda le appartenenze l'autore afferma che «[...] les appartenances sont fragiles et qu'elles sont liées au succès. Toute personne en échec se retrouve donc sans appartenance».³⁰

L'appartenenza culturale attraversa e ingloba tutte le altre, come spiegano Blanchet e Francard; per altri autori, invece, l'appartenenza culturale attraversa tutte le appartenenze ma senza inglobarle: ciò implica che non ci sia mai, o ci sia raramente, «coïncidence exacte entre appartenance culturelle et autres types d'appartenance [...]».³¹

²⁵ Maalouf A., *op. cit.*, p. 33.

²⁶ Maalouf A., *ibidem*.

²⁷ La nozione di *gruppo* è stata oggetto di studio di molti ricercatori nelle scienze sociali. Charles H. Cooley nel 1909 introduce la distinzione tra gruppi primari e secondari. Il *gruppo primario* è quello basato su rapporti spontanei e solidaristici dei propri membri, che in sostanza provvede alle funzioni di socializzazione primaria degli individui (per esempio il gruppo familiare, i gruppi di parentela, i gruppi di età). In quanto tale è spesso contrapposto al *gruppo secondario* che, a differenza del primo, prevede una scelta di adesione, ha una struttura normativa più rigida e agisce prevalentemente nella vita adulta degli individui, prefiggendosi lo scopo di integrarli entro particolari sistemi (o sottosistemi) di modelli culturali (per esempio le sezioni di partito, le organizzazioni sindacali, le associazioni culturali di vario genere). Le informazioni sono tratte dall'enciclopedia di scienze sociali Treccani on-line <http://www.treccani.it/enciclopedia/gruppo/#scienze-sociali-1>

Un'altra distinzione è quella tra *gruppo di appartenenza* e *gruppo di referenza*. «The term reference group was coined by Herbert Hyman in *Archives of Psychology* (1942), to apply to the group against which an individual evaluates his or her own situation or conduct. Hyman distinguished between a membership group to which people actually belong, and a reference group, which is used as a basis for comparison. A reference group may or may not be a membership group». Definizione data dall'Oxford Dictionary of Sociology <http://www.enotes.com/oxsoc-encyclopedia/reference-group>

²⁸ Lipiansky E. M. (1998). «Comment se forme l'identité des groupes», in (coord. par) Ruano-Borbalan J. C. *L'identité. L'individu. Le groupe. La société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, pp. 144-145. Per le strategie identitarie Lipiansky si riferisce al testo di Camilleri C. et alii (éd) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.

²⁹ Conink F. de (2001). *L'homme flexible et ses appartenances*. Paris et Montréal: L'Harmattan, p. 9.

³⁰ Conink F. de, *op. cit.*, p. 86.

³¹ Blanchet P., Francard M., *op. cit.*, p. 23.

Molti studi nel campo della psicologia sociale e della sociolinguistica hanno messo in luce il legame tra lingua e appartenenze individuali e collettive; tra questi citiamo le ricerche di J. Gumperz e J. Cook-Gumperz che si focalizzano sull'analisi delle conversazioni tra persone di culture diverse per evidenziare «the role that communicative phenomena play in the exercise of power and control and in production and reproduction of social identity».³²

Altri autori, come R. Le Page e A. Tabouret-Keller, considerano la lingua e le pratiche linguistiche il veicolo di un'identità non solo individuale ma anche collettiva: «Here we introduce [...] the concept [...] that linguistic behaviour as a series of *acts of identity* in which people reveal both their personal identity and their search for social roles».³³ Per i due autori le pratiche linguistiche sono al centro dei processi d'identificazione dell'individuo al gruppo o ai gruppi: «the individual creates for himself the patterns of his linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time he wishes to be identified, or so as to be unlike those from whom he wishes to be distinguished».³⁴

Blanchet e Francard riferiscono che, secondo parecchi studi di psicologia sociale, «la langue pratiquée est, aux yeux des individus, l'un des principaux traits définitoires de leur identité ethnique, voire de leur identité personnelle»:³⁵ l'identificazione a un gruppo è determinata dalle scelte linguistiche, soprattutto nel caso di gruppi che praticano una lingua minoritaria: «celle-ci est en effet essentielle pour permettre à ceux-ci de se démarquer par rapport à d'autres, hégémoniques au sein du même environnement».³⁶

Per quanto riguarda gli studi italiani citiamo P. Trifone: egli afferma che, «partendo dal presupposto che la lingua non è mai innocente, si comprendono meglio certe rappresentazioni negative dello straniero. [...] La lingua dispone di altri mezzi per esprimere il senso di appartenenza o di diversità nei confronti di un gruppo o di una sua componente».³⁷ M. D'Agostino afferma invece che «i parlanti utilizzano la lingua come sistema di norme di riconoscimento e quindi come veicolo e strumento di identificazione degli altri (membri della comunità) ma, nello stesso tempo, compiono, attraverso la

³² Gumperz J. J., Cook-Gumperz J. (1982). «Introduction: language and the communication of social identity», in Gumperz J. J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University press, p. 1.

³³ Le Page R. B., Tabouret-Keller A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14.

³⁴ Le Page R. B., Tabouret-Keller A., *op. cit.*, p. 181.

³⁵ Blanchet P., Francard M. (2004). «Identités culturelles», in Ferréol G., Jucquois G. (sous la dir. de). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin, p. 159.

³⁶ Blanchet P., Francard M., *ibidem*.

³⁷ Trifone P. (a cura di) (2009). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma: Carocci, p. 12.

lingua, degli atti d'identità».³⁸ D'Agostino, riferendosi agli studi di Le Page e Tabouret-Keller, citati precedentemente, osserva che «è proprio questo continuo processo di riconoscere e di riconoscersi che fonda in definitiva l'esistenza stessa di una comunità linguistica».³⁹ L'autrice ritiene che lo studio delle variazioni linguistiche usate da un locutore e la scelta di usare o di alternare più codici linguistici «pone in primo piano la natura complessa e dinamica dell'appartenenza».⁴⁰

Il rapporto tra l'individuo e le lingue in un contesto di mobilità e di cambiamenti, come quello della nostra ricerca, è messo in evidenza da D. Lévy quando afferma: «les déplacements, nécessaires ou voulus, solitaires, collectifs, réversibles ou non, plaisants ou dramatiques et vécus à des moments différents de la vie brouillent et, chemin faisant, mettent en discussion, et parfois en danger, la perception de l'autre et de soi, la communication, le rapport qu'on entretient avec les/ses langues, la légitimité de sa place dans le monde».⁴¹ Lévy, riferendosi all'opera di E. Cognigni,⁴² prosegue nella sua riflessione dicendo: «c'est en situation de mobilité qu'on apprend les langues pour vivre en langues, et, par construire son identité avec les langues». Nella società multiculturale le lingue giocano un ruolo fondamentale; in una didattica in cui si articolano l'individuo e la storia: «“les petites langues”, les langues minoritaires, les langues d'origine sont plus souvent l'objet de véhémentes déclarations et de pratiques de surface pendant que l'apprenant, le maître et le chercheur perçoivent, chacun à sa manière, la fonction de ses langues dans la construction identitaire des sujets».⁴³ È attraverso l'approccio biografico che l'individuo esprime il rapporto con le “sue” lingue.

L'«approche» biographique révèle l'intérêt et l'attitude envers les rapports qu'entretiennent le vécu, le réel, la représentation qu'on s'en fait, le sujet et le social dans le champ des langues (et le champ des langues dans le sujet et le social). On acceptera d'entrée de jeu que le récit est en évolution, comme l'explication qu'on en donne. Elle recouvre des formes aussi différentes que les autobiographies, récits de vie, parcours, mémoires, témoignages... d'un côté, et de l'autre, biographies, reconstructions, enquêtes, questionnaires, les premiers mettant l'accent sur le narrateur et son récit, les seconds sur l'analyse et l'interprétation.⁴⁴

³⁸ D'Agostino M. (2007). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino, p. 137.

³⁹ D'Agostino M., *ibidem*.

⁴⁰ D'Agostino M., *op. cit.*, p. 152.

⁴¹ Lévy D. (2008). «Introduction chap. 2: Soi et les langues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 71.

⁴² Cognigni E. (2007). *Vivere tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts.

⁴³ Lévy D., *op. cit.*, p. 71.

⁴⁴ Lévy D., *op. cit.*, p. 74.

3.4 Origini, radici, “disappartenenza”

La critica della nozione d'identità ha portato alla revisione della nozione di “radici”, della quale diversi autori hanno proposto definizioni diverse. Tra gli autori che riteniamo significativi citiamo Laplantine che critica il termine dicendo: «en renvoyant chaque individu ou chaque culture à une appartenance, l'identité leur désigne leur origine. [...] En valorisant ce qui est atavique, on revient abruti des racines. [...]»;⁴⁵ Maalouf, invece del termine “radici”, propone “origini”, dando la seguente spiegazione: «les racines s'enfouissent dans le sol, [...] elles retiennent l'arbre captif dès la naissance. [...] Les arbres [...] ont besoin de leurs racines, les hommes non».⁴⁶

F. de Singly, riferendosi alle origini, all'ereditarietà, al passato di un individuo, introduce una nozione che ci sembra interessante, definita con il termine “disappartenenza”. Secondo l'autore una persona deve riflettere per sapere se vuole o no assumere le appartenenze ereditate, quali conservare e quali rifiutare.⁴⁷ Nella società moderna l'individualità «se marque par la distance au statut, à l'appartenance, à la position. [...] Les distances aux appartenances, aux statuts, aux positions, aux places peuvent être nommées sous un terme générique de “désappartenance”».⁴⁸ La libertà della disappartenenza è una delle caratteristiche del funzionamento delle società moderne e per de Singly «le lien ne doit pas être une attache fixe. Il doit rassurer par sa souplesse et sa réversibilité, permettre l'affirmation d'un soi indépendant et autonome».⁴⁹

Un'ulteriore esplicitazione sul tema che ci sembra interessante è quella di G. Deleuze e F. Guattari; già nel 1976 avevano proposto la metafora del rizoma, contrapponendola a quella delle radici, per caratterizzare un tipo di ricerca filosofica che procede per multipli, senza punti di entrata o uscita ben definiti e senza gerarchie interne. Il rizoma si distingue dalle radici perché «collega un punto qualsiasi con un altro punto qualsiasi, e ciascuno dei suoi tratti non rimanda necessariamente a dei tratti dello stesso genere, mette in gioco regimi di segni molto differenti ed anche stati di non-segni».⁵⁰ Il rizoma per Deleuze e Guattari «è composto di dimensioni [...] ma anche di fuga o di deterritorializzazione [...] a partire dalla quale [...] la molteplicità si trasforma cambiando natura».⁵¹ Il rizoma è «un

⁴⁵ Laplantine F. (2010). *Je, nous, les autres*. Paris: Le Pommier, p. 43.

⁴⁶ Maalouf A. (2004). *Origines*. Paris: Grasset, p. 9.

⁴⁷ De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: A. Colin, p. 45.

⁴⁸ De Singly F., *op. cit.*, p. 46.

⁴⁹ De Singly F., *op. cit.*, p. 47.

⁵⁰ Deleuze G., Guattari F. (1977). *Il rizoma*. Parma-Lucca: Pratiche editrice, p. 55 (ed. or. 1976 *Le rhizome*. Paris: Ed. de Minuit).

⁵¹ Deleuze G., Guattari F., *op. cit.*, pp. 55-56.

sistema acentrico, non gerarchico, [...] procede per variazione, espansione, conquista, cattura, iniezione».⁵²

3.5 Esperienza di mobilità/migrazione e sentimento d'appartenenza

Il sentimento di identità/appartenenza in relazione agli individui attori di mobilità è stato oggetto di riflessione per molti autori; iniziamo con Maalouf per il quale, in conseguenza di mobilità volute o subite,⁵³ ci sono alcuni uomini e donne «qui portent en eux des appartenances contradictoires»;⁵⁴ egli si domanda se oggi tutti gli uomini non siano, in qualche modo, «des migrants et des minoritaires».⁵⁵ Il migrante per Maalouf sarebbe la vittima di una concezione “tribale” dell'identità perché costretto a scegliere tra le diverse appartenenze: «s'il y a une seule appartenance qui compte, s'il faut absolument choisir, alors le migrant se trouve scindé, écartelé, condamné à trahir soit sa patrie d'origine soit sa patrie d'accueil, trahison qu'il vivra avec amertume, avec rage».⁵⁶

Per quanto riguarda la realtà della migrazione svizzera, P. Centlivres, analizzando il sentimento di appartenenza attraverso la naturalizzazione degli stranieri, fa notare che si presenta con un duplice aspetto: «dans le sentiment d'appartenance lié à la nouvelle nationalité, il y a saillance du local, mais aussi de l'immédiat, du présent aux dépens de la dimension du passé ou diachronique»⁵⁷ e

reste l'appartenance d'origine -réseau vertical-, l'ancrage premier dans les lieux de l'enfance et parmi les parents restés au pays. Le lien vertical qui rattache à l'origine, à l'enfance, n'appartient pas uniquement au passé; il peut aussi être réactivé par la visite aux parents, des voyages, des vacances, nourrir l'espoir d'un retour à l'heure de la retraite.⁵⁸

Più recentemente, negli anni 2000, diversi ricercatori hanno effettuato studi per analizzare i rapporti identitari di gruppi e di individui in situazione di mobilità. Come spiega A. Gohard-Radenkovic,

ces déplacements de frontières, ces restructurations politiques et économiques, entraînant des déplacements internes, transfrontaliers, interrégionaux, internationaux, tant collectifs

⁵² Deleuze G., Guattari F., *idem*, p. 56.

⁵³ A questo proposito Maalouf parla di «"frontaliers" de naissance, ou par les hasards de leur trajectoire, ou encore par volonté délibérée [...]». Maalouf A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset & Frasnelle, p. 46.

⁵⁴ Maalouf A., *op. cit.*, p. 45.

⁵⁵ Maalouf A., *idem.*, p. 47.

⁵⁶ Maalouf A., *idem.*, p. 48.

⁵⁷ Centlivres P. (1993). «Appartenance et identité à travers la naturalisation des étrangers en Suisse», in *Civilisations* [En ligne] , 42-2, mis en ligne le 01 décembre 1996, par. 39.

<http://civilisations.revues.org/index2361.html>.

⁵⁸ Centlivres P., *op. cit.*, par. 40.

qu'individuels, ont amené les chercheurs du domaine à recentrer leurs questionnements autour de la problématique identitaire dans la relation à l'autre en situation de mobilité mais aussi au sein de nouvelles formes de cohabitation.⁵⁹

Nei contesti attuali gli attori sociali «sono alla ricerca di una ridefinizione identitaria [...]». La mobilità mette in gioco strategie linguistiche e sociali da parte degli attori che si ritrovano in situazioni di contatto e/o di conflitto». ⁶⁰ L'autrice propone quindi un approccio antropologico per l'analisi dei processi identitari nella mobilità che permetta d'individuare «des tensions entre logiques identitaires des institutions et logiques des individus». ⁶¹ Gohard-Radenkovic si rifà alla concezione di J.-C. Kauffman, autore citato in precedenza, che percepisce l'identità come dinamica, ⁶² in bilico tra la libertà individuale e le imposizioni dettate dalle istituzioni in cui l'individuo «[...] bricole à sa façon ses ouvertures». ⁶³ Di questa concezione Gohard-Radenkovic ritiene «l'idée de *bricolages identitaires* qui s'organisent dans une constante tension entre appartenances premières héritées et nouveaux affichages dans le cadre de mobilités personnelles ou collectives [...]». ⁶⁴ L'autrice afferma infatti:

la perte de repères, du fait de l'éloignement voulu ou subi d'un environnement familial, remet en question les systèmes de référence, les représentations et les pratiques culturelles héritées de son groupe social. Leur repérage systématisé nous conduit à l'appréhension des parcours linguistiques et sociaux, des ruptures avec les valeurs et appartenances premières, des transformations sociales individuelles. Ces indices traduisent des quêtes et des réaménagements identitaires, assurant l'adaptation, à des degrés différents, selon les ressources propres, mais aussi selon l'espace d'intégrabilité qui sera offert par le milieu d'accueil à l'individu mobile (Papatsiba 2003) ou aux «minorités» en situation de migration (Gohard-Radenkovic, Mujawamarija et Perez 2003). ⁶⁵

Da tempo ormai G. Zarate nelle sue ricerche si interessa alle problematiche identitarie e della relazione all'altro degli attori delle e nelle mobilità, proponendo strumenti di analisi e approcci presi dalle scienze sociali che dispongono «d'une tradition scientifique pour catégoriser la société, analyser les inégalités sociales (Bourdieu, Chamboredon, Passeron 1968)». ⁶⁶ Zarate afferma che

⁵⁹ Gohard-Radenkovic A. (2007). «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», in *Igitur*, *Lingue/Culture/Identità*, a cura di L. Santone. Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice, p. 41.

⁶⁰ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 54.

⁶¹ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 47.

⁶² Kaufmann J.-C. *op. cit.*, p. 173.

⁶³ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 286.

⁶⁴ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 43.

⁶⁵ Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

⁶⁶ Zarate G. (2008). «Introduction cap. 4: appartenances et lien social», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 176.

la sociologie de l'altérité déverrouille cette vision figée du monde social en utilisant des catégories stables, nécessaires à la systématisation des observations [...], combinée avec une approche dynamique de l'altérité. Animée par l'ascension ou le déclin social ou la mobilité géographique, l'appartenance est moins un statut figé qu'une construction identitaire, réponse évolutive à une situation socialement dominée là-bas et pourvoyeuse d'espérance sociale ici [...].⁶⁷

In un testo precedente Zarate e Gohard-Radenkovic avevano proposto l'utilizzo di una "carta" invece che di una "griglia" attraverso la quale si ha la possibilità di ricostruire «le caractère imprévisible et unique du parcours identitaire, en particulier quand il s'agit de mettre en lumière les parcours transfrontaliers de ceux qui traversent des sociétés, contournent le conformisme social, inventent des stratégies d'adaptation, participent au métissage et à la dynamique de l'évolution des valeurs».⁶⁸ La "carta" diventa così lo strumento più idoneo alla rappresentazione di percorsi pluridimensionali individuali, familiari e di società, «qui offrent une variété de combinaisons infinies [...]»:⁶⁹ secondo le autrici l'identità diventa pertanto "cartografata".

3.6 Definizioni di "italianità" e "italicità"

Il sentimento di "appartenenza italiana" che è al centro della nostra ricerca, si può definire anche con *italianità*; il termine, derivato da "italiano", secondo il dizionario⁷⁰ ha due significati: l'essere conforme a ciò che si considera peculiarmente italiano o proprio degli Italiani nella lingua, nell'indole, nel costume, nella cultura, nella civiltà e più comunemente, l'essere e il sentirsi italiano; significa anche appartenenza alla civiltà, alla storia, alla cultura e alla lingua italiana, e soprattutto la coscienza di avere questa appartenenza.

Tra gli autori italiani che hanno approfondito il concetto citiamo E. Galli della Loggia che nel suo testo parla di "identità italiana" invece di "italianità". L'autore ricostruisce storicamente il percorso che ha portato alla costruzione di un'identità nazionale italiana, che definisce «debole. [...] Ci sono tante Italie: questo è certamente uno dei tratti essenziali dell'identità italiana- ma è pur vero che esiste un'Italia, che esiste una realtà e

⁶⁷ Zarate G., *op. cit.*, pp. 176-177.

⁶⁸ Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (2004). «Introduction. L'identité cartographiée: de la grille à la carte», in Zarate G., Gohard-Radenkovic C. A. (coord. par) *Les Cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier, p. 5.

⁶⁹ Zarate G., Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

⁷⁰ La definizione è stata tratta dal vocabolario on-line Treccani della lingua italiana <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/italianità/>

un'idea unica di Italia, che tiene insieme e comprende tutte le altre»: ⁷¹ tale identità risulta «qualcosa di difficilmente definibile [...] ma non per ciò meno riconoscibile». ⁷²

Un altro autore, citato in precedenza, P. Trifone, afferma la particolarità dell'identità italiana: «per riconoscere le linee dell'identità linguistica e culturale italiana [...] occorre prendere coscienza di un ricco tessuto di relazioni intercorse tra le diverse regioni d'Italia e con altri paesi [...]». ⁷³ È la lingua che ha avuto la funzione di “collante identitario”: «nell'esperienza linguistica passata e presente si riflette nel modo più esemplare un aspetto centrale della civiltà italiana, vale a dire l'intreccio per la costitutiva pluralità di tradizioni culturali e l'incessante ricerca di un'identità comune». ⁷⁴

Il 2011, anniversario dei 150 anni dell'unità d'Italia, ha dato un impulso alla presa di coscienza dell'importanza dell'italianità per il futuro della cultura italiana nel mondo ⁷⁵ ma da qualche anno P. Bassetti ha proposto una nuova nozione, quella di *italicità*, la cui definizione «è [...] nata da una lunga esperienza -in diversi ruoli istituzionali- di viaggi per il mondo, di incontri e contatti con comunità, con istituzioni e con persone, di relazioni e di progettualità condivise con le grandi business communities “italiche” sparse per il mondo». ⁷⁶ Per *italicità* secondo Bassetti

[...] s'intende un'appartenenza non etnico-linguistica (le persone di origine italiana che parlano la lingua italiana) né giuridico-istituzionale (gli italiani che hanno la cittadinanza italiana), ma in senso lato “culturale”. [...] È una comunità transnazionale, [...] caratterizzata da valori e da interessi condivisi, la cui radice storica sta certamente nell'emigrazione italiana nel mondo, ma che è ormai qualcosa di diverso da questa radice e si estende ormai ben oltre i confini di questa radice. ⁷⁷

Secondo questa definizione non sono solo gli italiani emigrati e i loro discendenti ad essere *italici* ma

tutti coloro che, al di là dell'appartenenza etnico-linguistica e della cittadinanza, in qualche modo “si sentono” *italici*, perché hanno apprezzato e condiviso -attraverso l'incontro con persone, con cose (si pensi ai prodotti del Made in Italy) e con “segni” (si pensi all'informazione, all'arte, al cinema e a tutti gli strumenti tecnologici che

⁷¹ Galli della Loggia E. (2011). *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino (1° ed. 1998), pp. 160-161.

⁷² Galli della Loggia E., *op. cit.*, p. 162.

⁷³ Trifone P., *op. cit.*, p. 23.

⁷⁴ Trifone P., *op. cit.*, p. 24.

⁷⁵ Lo dimostra l'importante Convegno dal titolo *From the Unity of Italians to the Unity of Italics: the Languages of Italicity Around the World*, svoltosi il 15 e 16 aprile 2011 presso l'University of Pennsylvania, promosso da AISLLI (Associazione Internazionale per gli Studi di Lingua e Letteratura Italiana) e Associazione Globus et Locus, in collaborazione con l'Ambasciata italiana a Washington, il Consolato Generale di Philadelphia e con la partecipazione di una delegazione svizzera.

⁷⁶ Bassetti P. (2003). «Italicità: globale e locale», in Janni P., Mc Lean G. F. (eds) (2003). *The essence of Italian culture and the challenge of a global age*. Washington: CRVP, p. 15.

⁷⁷ Bassetti P., *ibidem*.

alimentano il nostro “immaginario collettivo”) del “mondo italico” -valori e interessi di tale natura.⁷⁸

⁷⁸ Bassetti P., *op. cit.*, p. 16.

4. LE NOZIONI DI ATTORE SOCIALE, RUOLO, STATUS

La nostra ricerca rientra nelle scienze umane e sociali poiché si propone di indagare su un aspetto della realtà umana in una prospettiva etnometodologica, nella quale gli informanti sono attori sociali. Il termine di *attore sociale*, polisemico, definisce un concetto trasversale; dopo una breve storia della sua evoluzione e dei suoi campi d'uso, presenteremo le definizioni date da Winkin nell'antropologia della comunicazione, nella didattica delle lingue/culture e nelle mobilità.

Successivamente daremo le definizioni di *ruolo* e *status* che sono in relazione con il concetto di *attore sociale*.

4.1 Etimologia e campi d'uso del concetto

La nozione di *attore sociale*¹ è apparsa nella letteratura sociologica negli anni '80 in Europa e negli Stati Uniti ma «est typiquement française et est moins employée dans le monde anglo-saxon, où l'on parle plus souvent de *subject* ou de *participant*».²

Il vocabolario sociologico tende a distinguere i concetti di *agente* e di *attore*: «par *agent*, on désigne l'individu qui exécute une tâche, qui est essentiellement déterminé à agir par des conditions qui lui sont imposées. Par *acteur* on désigne l'individu qui agit selon ses propres desseins, selon ses propres motivations».³

È nella ricerca qualitativa iniziata a partire dagli anni '20 con Thomas e Znaniecki⁴ e il metodo detto del *case history* (studio del caso), che l'attore viene posto all'origine e al centro della ricerca. Le considerazioni intorno all'importanza o al ruolo dell'attore-partecipante sono sempre rimaste al centro delle riflessioni e dei dibattiti nella ricerca qualitativa, in quanto si tratta di un essere che conosce e produce esperienze significative perché raccontano la vita dell'uomo, nelle quali si può anche trovare l'interpretazione ultima dei fenomeni sociali, economici, culturali, ecc... «L'acteur est "agissant" et, à ce

¹ Derivato dal latino *actus*, participio passato del verbo *agere*=agire Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line: <http://www.treccani.it/vocabolario/attore/>

² Paillé P. (2004). «Acteur», in Mucchielli A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris. A. Colin, p. 3.

³ Ansart P. (1999). «Acteur», in Akoun A., Ansart P. (sous la dir. de) *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert Seuil, p. 3.

⁴ William Isaac Thomas è un sociologo statunitense che è stato a capo della cosiddetta "scuola di Chicago" fino al 1918. La scuola si è sviluppata attorno al dipartimento di sociologia dell'università di Chicago e a partire dagli anni '20 è diventata un centro di studi sulla città e i suoi quartieri, dando vita alla *sociologia urbana*. Thomas si è occupato molto della condizione degli immigrati in America; la sua opera più importante rimane *Il contadino polacco in Europa e in America* (trad. it. Milano: Comunità 1968), scritta con Florian Znaniecki.

titre, les recherches qualitatives lui accordent, soit isolément soit en interaction, une importance significative».⁵

Già Durkheim aveva riconosciuto all'attore la capacità di descrivere i fatti sociali ma è l'interazionismo simbolico a sostenere che «c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique».⁶ Per la prima volta nella storia della sociologia l'interazionismo simbolico «accorde une place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure. L'interactionnisme symbolique va donc mettre en œuvre des méthodes de recherche qui donnent priorité aux points de vue des acteurs. [...] Le but de l'emploi de ces méthodes est d'élucider les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en œuvre pour construire leur monde social».⁷

In etnometodologia l'attore è al centro sia come “oggetto” di ricerca sia come “soggetto” che agisce. La grande attenzione che l'etnometodologia porta all'attore in quanto “soggetto” non implica però l'abbandono dell'atteggiamento scientifico da parte del ricercatore: Garfinkel, secondo la ben nota espressione secondo la quale l'attore sociale «non è un idiota culturale», gli riconosce anzi la capacità di riflettere, descrivere e interpretare i fatti sociali: «la question est de savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement».⁸

La psicologia sociale insiste sull'importanza della metafora teatrale nello studio della realtà sociale: per i sociologi della scuola di Chicago e per Goffman, le interazioni costituiscono la vita collettiva, in quanto permettono agli individui di modificare la dinamica di qualunque situazione attraverso la capacità di un attore di giocare il proprio ruolo: «interaction (that is, face-to-face interaction) may be roughly defined as the reciprocal influence of individuals upon one another's actions when in one another's immediate physical presence».⁹

4.1.1 Il bambino come “attore sociale”

Nella nostra ricerca tra gli informanti ci sono anche gli alunni di scuola primaria; considerare il bambino come *attore sociale* è piuttosto recente:

⁵ Paillé P., *idem*, p. 4.

⁶ Coulon A. (2004). «Interactionnisme symbolique», in Mucchielli A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris. A. Colin, p. 127.

⁷ Coulon A., *ibidem*, pp. 127-128.

⁸ Coulon A., *idem*, p. 89.

⁹ Goffman E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Center, p. 8.

intorno agli anni '90 del secolo scorso, in Inghilterra, la sociologia dell'infanzia ha cominciato a promuovere una nuova riflessione sul modo di concepire e studiare l'infanzia attraverso una serie di significative e importanti pubblicazioni [...]. Questi autori riconoscono al bambino il ruolo di "attore sociale" con una propria visione del mondo e una capacità di *agency*. Nel loro testo A. James e A. Prout¹⁰ sottolineano l'importanza di iniziare a considerare la possibilità che i bambini stessi possano contribuire ai processi di cambiamento che li riguardano: i bambini non possono essere solamente utenti di politiche sull'infanzia decise da altri, ma possono contribuire alla loro costruzione.¹¹

In particolare B. Mayall dà la seguente definizione del bambino quale *attore sociale*: «children here are regarded as social actors, who aim to order their own lives in interaction with adults. But they are a minority group who lack power to influence the quality of their lives».¹²

4.2 L'attore sociale nell'antropologia della comunicazione e nella didattica delle lingue straniere

La comunicazione, intesa come attività sociale, è uno dei concetti basilari dell'*antropologia della comunicazione*, nella quale, secondo Y. Winkin,¹³ «l'individu est vu comme un "acteur social", comme un participant à une entité qui la subsume».¹⁴ Più oltre l'autore aggiunge che «la communication est un vaste système intergénérationnel; les interactions de la vie quotidienne n'en sont que l'activation, chaque acteur social ayant progressivement appris certains des codes et "programmes" de son groupe, de sa classe, de sa communauté».¹⁵ Interessante è l'idea della comunicazione sociale come costruito perché, prosegue Winkin,

se laisse appréhender par l'image de l'*orchestre*. Les membres d'une culture participent à la communication comme les musiciens participent à l'orchestre. Mais l'orchestre de la communication n'a pas de chef et les musiciens n'ont pas de partition. Ils sont plus au moins harmonieux dans leurs accords parce qu'ils se guident mutuellement en jouant. L'air qu'ils jouent constitue pour eux un ensemble d'interrelations structurées.¹⁶

¹⁰ James A., Prout A. (eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

¹¹ Mortari L., Mazzoni V. (2010). «La ricerca con i bambini», in *Infanzia e adolescenza*. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza. Regione Toscana: Istituto degli Innocenti Firenze, 10, 4, ottobre-dicembre 2010, p. 5.

¹² Mayall B., Bendelow G., Storey P., Veltman M. (1996). *Children's Health in Primary School*. London: Falmer Press, p. 207.

¹³ Winkin Y. (2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.

¹⁴ Winkin Y., *op. cit.*, p. 83.

¹⁵ Winkin Y., *idem*, p. 84.

¹⁶ Winkin Y., *ibidem*.

Per quanto riguarda lo studio delle pratiche linguistiche, applicando la sociologia di Bourdieu, É. Bautier considera il *locuteur* come *attore e agente sociale*.

La conception de l'activité langagière et la notion de pratiques langagières qu'elle sous-tend conduisent à considérer le locuteur non pas comme un sujet "linguistique" ou même "sociolinguistique", mais comme un agent social ayant une histoire, une trajectoire, qui agit sur et dans les situations -et est agi-, qui n'est ni entièrement déterminé, ni entièrement libre puisqu'il s'inscrit dans des situations et des expériences sociales mais qu'il se les approprie et les modifie par son action et s'en trouve à son tour modifié.¹⁷

Il termine di *attore sociale* viene usato per la prima volta nella didattica delle lingue straniere da D. Coste, D. Moore, G. Zarate negli studi preparatori che hanno portato poi all'elaborazione del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*.

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.¹⁸

Nell'introduzione al capitolo 1° del *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* R. Kern e A. J. Liddicoat, tracciando una breve storia della genesi del concetto di "locutore/attore" nella didattica delle lingue e culture straniere, fanno osservare come già nell'approccio comunicativo, predominante ormai da una trentina d'anni nella didattica delle lingue, si considerano i locutori come attori sociali.¹⁹ Associare il locutore all'attore sociale «[...] exige une nouvelle perspective qui transforme le plurilinguisme et le pluriculturalisme en phénomènes interpersonnels. Le locuteur n'est plus seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est à dire qui fait acte de parole et par la même devient acteur social».²⁰

La nozione di *attore sociale* applicato agli individui in mobilità di A. Gohard-Radenkovic propone una visione più completa del concetto poiché individua anche i *co-attori*.²¹

¹⁷ Bautier E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan, pp. 205-206.

¹⁸ Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 9.

¹⁹ Kern R., Liddicoat A. J. (2008). «Chapitre 1. Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éd. des Archives Contemporaines, p. 29.

²⁰ Kern R., Liddicoat A. J., *ibidem*.

²¹ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Y. Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 11. Per quanto riguarda la Svizzera, Gohard-Radenkovic ha elaborato una scheda

4.3 Relazione tra ruolo e identità

Strettamente legata al concetto di attore sociale è la nozione di *ruolo*. Secondo la definizione data dal vocabolario on-line Treccani, il termine proviene dal francese *rôle* e significa la parte, la funzione, il peso di qualcuno o di qualcosa nell'attuarsi di un fatto o di una situazione. In sociologia e psicologia è il comportamento che un individuo assume o accetta come adeguato alla sua posizione nella società, influenzato quindi dalle norme e dalle aspettative che la comunità connette con una certa posizione sociale.²²

Le scienze umane, in particolare la psicologia sociale e la sociologia, hanno recuperato il termine che inizialmente apparteneva solo al vocabolario del teatro e sul quale il pensiero sociologico si è spesso interrogato. Citiamo la definizione data dal sociologo italiano L. Gallino per il quale il ruolo è «l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in una più o meno strutturata rete di relazioni sociali, ovvero un sistema sociale».²³

I principali autori che hanno riflettuto sul concetto di ruolo sono R. Chappuis e R. Thomas: citando James, Baldwin, Linton, Mead, Moreno, Goffman, affermano che si possa collegare ad altri concetti quali personalità, norma, valore e cultura: «c'est l'intériorisation des valeurs générales de la société et de celles de ses groupes d'appartenance qui permet à l'individu d'articuler ses rôles».²⁴

P. Berger e T. Luckmann individuano lo stretto legame che esiste tra ruoli e istituzionalizzazione, tanto da affermare che «les institutions sont incorporées dans l'expérience individuelle au moyen des rôles. [...] En jouant des rôles, l'individu participe à un monde social. [...] Les rôles *représentent* l'ordre institutionnel».²⁵

La riflessione di E. Goffman sul concetto di ruolo è in opposizione alla tradizione sociologica dominante e rispecchia la sua visione della realtà sociale, espressa attraverso la "metafora drammaturgica": «The perspective [...] is that of the theatrical performance; the principles derived are dramaturgical ones».²⁶ «La vita quotidiana per Goffman si compone di una sequenza di rappresentazioni, alle quali gli attori sociali partecipano interpretando una parte, misurandosi con il copione definito per la situazione e in

che visualizza in modo esauriente e chiaro quali sono gli *attori della migrazione*: «l'État (fédéral/cantonal), les institutions-relais, les migrants, les enseignants/formateurs».

²² <http://www.treccani.it/vocabolario/ruolo/>

²³ Gallino L. (2004). «Ruolo», in *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET, p. 565.

²⁴ Chappuis R., Thomas R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF p. 8.

²⁵ Berger P., Luckmann T. (1996) *La construction sociale de la réalité*. Paris: A. Colin, pp. 104-105.

²⁶ Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books, p. XI.

rispondenza alle proprie finalità espressive. [...] Essi hanno la capacità di impersonare un ruolo in modulazioni e registri diversi».²⁷

Tra gli autori più recenti che hanno definito il concetto citiamo J.-C. Kaufmann che, criticando l'interazionismo simbolico, lo ha ricondotto al concetto di immagine e di identità: «La prise en compte des rôles a cet avantage immédiat d'introduire un type de cadre de socialisation très proche des acteurs, donc de pouvoir mettre aisément en évidence les articulations entre l'intériorité et les extériorités sociales qu'il rencontre».²⁸ Secondo Kaufmann l'identità non si riduce alla tenuta di un solo ruolo o di cento o mille, quello che è importante è la capacità di scelta: «l'individu a de plus en plus le choix face à des rôles multiples. Mais au regard d'un rôle donné, il doit aussi s'impliquer de façon personnelle, notamment en choisissant une "identité" (une image de soi) parmi toute une gamme d'autres possibles».²⁹ Riferendosi a A. Stryker e P. Burke³⁰ Kaufmann afferma che il soggetto, da lui denominato *ego*, nell'elaborazione delle scelte identitarie prima dell'azione «[...] favorise une identité de rôle qui lui apportera des satisfactions. Il a par ailleurs accumulé une longue expérience des prises de rôles antérieure qui lui évite d'avoir à hésiter et réfléchir à chaque fois».³¹

4.4 Status e posizione sociale

Il concetto di *status* o *statuto sociale* è uno dei concetti essenziali del vocabolario sociologico ed è stato spesso discusso in rapporto al concetto di *ruolo*.

Nelle scienze sociali contemporanee (sociologia, antropologia sociale e culturale, psicologia sociale) il concetto indica la posizione di una persona in un sistema sociale; in sociolinguistica designa invece la considerazione sociale di una varietà di lingua o di un dialetto, o anche di una forma linguistica.³² Per il già citato Gallino *status* «è l'insieme dei compensi o diritti afferenti a una data posizione. Si può dire pertanto che *ruolo* designa l'aspetto prescrittivo, *status* l'aspetto attributivo di una posizione sociale»;³³ per R. Chappuis e R. Thomas (1995) «la notion de statut et de rôle sont inséparables de la notion

²⁷ Cherubini D. (2007). *Il concetto di ruolo nella teoria sociologica. Paper teorico*. Milano: Università degli studi di Milano-Bicocca, Dottorato di Ricerca in Sociologia Applicata e Metodologia della Ricerca Sociale, XXII ciclo, p. 17.

²⁸ Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: A. Colin, p. 73.

²⁹ Kaufmann J.-C., *idem*, p. 74.

³⁰ Stryker A., Burke P. (2000). «The Past, Present, and Future of an identity Theory», in *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, pp. 284-297.

³¹ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 74.

³² Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line. <http://www.treccani.it/vocabolario/status/>

³³ Gallino L. (2004). «Ruolo», in *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET, p. 565.

de pouvoir. [...] Si les statuts sont pratiquement immuables, il n'en est pas de même pour les rôles qui subissent l'influence des mentalités, donc de la culture».³⁴

Il concetto sarebbe entrato appieno negli studi di sociologia con l'opera di M. Weber che lo associa al problema delle classi sociali e della stratificazione sociale.³⁵

Una nota definizione che identifica lo statuto con la posizione sociale è quella di R. Linton.³⁶

The individual is socially assigned to a status and occupies it with relation to other statuses. When he puts the rights and duties which constitute the *status* into effect, he is performing a *rôle*. *Rôle* and status are quite inseparable, and the distinction between them is of only academic interest. [...] Every individual has a series of rôles deriving from the various patterns in which he participates and at the time a *rôle*, general, which represents the sum total of these rôles and determines what he does for his society and what he can expect from him.³⁷

Linton ritiene molto importanti le relazioni familiari, soprattutto il rapporto tra madre e figlio: «family relationship, the simplest and most obvious that of the child to its mother, are also used in all societies as reference points for the establishment of a whole series of statuses».³⁸

Goffman associa invece lo status al prestigio: «A status may be *ranked* on a scale of *prestige*, according to the amount of social value that is placed upon it relative to other statuses in the same social life».³⁹ Per Goffman sono importanti gli apporti della cultura: «[...] we tend to justify our class gains in term of "Cultural" values wich everyone in a given society presumably respects in our society, for example, education, skill and talent».⁴⁰

Un altro autore importante che si è occupato del concetto è Bourdieu che parla però soprattutto di *posizione sociale*, più che di statuto sociale.

Une classe ou une fraction de classe est définie non seulement par sa position dans les rapports de production telle qu'elle peut être repérée à travers des indices comme la profession, les revenus ou même le niveau d'instruction, mais aussi par un certain sex-ratio, une distribution déterminée dans l'espace géographique (qui n'est jamais neutre socialement) et par tout un ensemble de *caractéristiques auxiliaires* qui, au titre

³⁴ Chappuis R., Thomas R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF, p. 34.

³⁵ Weber M. (1968). «La distribuzione della potenza all'interno della comunità. Classi, ceti, partiti», in *Economia e società*. (1a ediz. Tubinga 1922). Milano: Ed. di Comunità, vol. II, cap. VIII, sez. 6.

³⁶ Linton R. (1936). *The Study of Man: an introduction*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

³⁷ Linton R., *op. cit.*, p. 114.

³⁸ Linton R., *op. cit.*, p. 116.

³⁹ Goffman E. (1951). «Symbols of class Status», in *The British Journal of Sociology*, 2, 4, p. 294.

⁴⁰ Goffman E., *op. cit.*, p. 297.

d'exigences tacites, peuvent fonctionner comme des principes de sélection ou d'exclusion réels sans jamais être formellement énoncés [...].⁴¹

Per Bourdieu con la trasmissione dei saperi il sistema scolastico «[...] produit l'imposition des titres, cas particulier de l'effet d'assignation statutaire, positive (ennoblissement) ou négative (stigmatisation), que tout groupe produit en assignant les individus à des classes hiérarchisées». ⁴² L'istituzione scolastica, secondo Bourdieu, attraverso l'assegnazione di uno statuto, riesce a imporre le pratiche culturali «qui font partie des attributs statutairement attachés aux positions qu'elle assigne, aux titres qu'elle confère et aux positions sociales auxquelles ces titres donnent accès». ⁴³

⁴¹ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit, p. 112.

⁴² Bourdieu P., *op.cit.*, p. 22. Si tratterebbe però, secondo Bourdieu, dell'effetto più nascosto.

⁴³ Bourdieu P., *op.cit.*, p. 25.

5. GENERAZIONE E FAMIGLIA

Gli studi sulla generazione sono relativamente recenti; da approcci di tipo quantitativo, mirati alla ricerca della quantificazione del numero degli anni di durata di una generazione, si è passati ad un approccio che pone l'accento sull'importanza del tempo interiore dell'uomo. Tra gli autori che si sono occupati del concetto di generazione citeremo Mannheim e Ortega y Gasset. Nel capitolo verrà posto l'accento sul legame intergenerazionale di trasmissione delle esperienze che interessa il nostro campo d'indagine. Nella seconda parte del capitolo interrogheremo il concetto di famiglia alla luce delle teorie che riteniamo pertinenti alla nostra ricerca.

5.1 Definizioni, applicazioni e studi passati

Derivato dal latino *generatio-onis*, il termine può essere definito come l'insieme dei discendenti che si trovano a una stessa distanza da un capostipite comune: in questo caso si può parlare di *prima, seconda, terza generazione*; si intende anche l'insieme degli individui aventi pressappoco la stessa età o più genericamente, che vivono nello spazio di tempo di cui si parla. In statistica, e anche nel linguaggio comune, è il tempo medio, calcolato all'incirca in 25 anni, che intercorre tra una generazione e quella successiva.¹

Il concetto è utilizzato oggi in una pluralità di scienze sociali: demografia, storia della cultura e dell'arte, politologia, sociologia, assumendo significati diversi, ma complementari.

L'interesse per lo studio delle generazioni è nato nel XIX° secolo, dall'esigenza di comprendere i cambiamenti dell'Europa industriale: secondo C. Leccardi «le generazioni, in quanto costrutto sociale dinamico che lega l'azione individuale al tempo della storia e della società, appaiono in grado di mediare positivamente tra aspetti individuali e collettivi della vita sociale».²

Agli inizi del XX° secolo vari sono i contributi allo studio delle generazioni e tra gli autori più importanti citiamo J. Ortega y Gasset che considera la generazione come concetto primordiale in storia; dandogli un'impostazione filosofica, distingue le nozioni di «*contemporáneo*» e di «*coetáneo*». Per Ortega y Gasset «el concepto de generación no

¹ Dal vocabolario Treccani on-line
http://www.treccani.it/Portale/elements/categoriesItems.jsp?pathFile=/sites/default/BancaDati/Vocabolario_online/G/V/IT_III_G_048187.xml

² Leccardi C. (2002). «Generazioni e genealogie femminili nel Mezzogiorno», in (a cura di) Leccardi C. *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*. Milano: Guerini Studio, p. 48.

implica, pues, primariamente más que estas dos notas: tener la misma edad y tener algún contacto vital».³ L'idea di generazione implica una doppia identità: di tempo e di luogo⁴ ma ciò che lega gli uomini che vi appartengono è la *traiettoria*, intesa come cammino comune che essi hanno della loro esistenza.⁵

L'autore che per primo ha formulato nella letteratura sociologica il problema delle generazioni è K. Mannheim;⁶ egli costruisce l'impianto concettuale della sua visione delle generazioni in analogia al concetto di *condizione di classe*: come la situazione di classe accomuna e condiziona, anche se non determina, i destini individuali, così la collocazione generazionale accomuna gli individui appartenenti ad anni di nascita vicini nel quadro di un medesimo contesto storico-sociale che influenza modi di sentire, di pensare e di comportarsi.⁷ L'esposizione allo stesso contesto storico e il posizionamento generazionale tuttavia non sono sufficienti a caratterizzare una generazione e non tutti coloro che hanno la stessa età fanno parte di una generazione. Per Mannheim «è necessaria una continua trasmissione dei beni culturali accumulati»⁸ ma al tempo stesso occorre «l'inserimento costante di nuovi partecipanti al processo culturale. [...] Il “nuovo accesso” svolge un ruolo importante nella vita del singolo quando questo è costretto dagli eventi ad abbandonare il suo gruppo sociale d'origine e ad entrare in uno nuovo».⁹

Per Mannheim «l'aspetto essenziale in ogni trasmissione è l'introdurre la nuova generazione nei modi di vivere, nei contenuti del sentimento e negli atteggiamenti dello spirito ereditati. [...] Tutti i contenuti ed atteggiamenti [...] che determinano le basi della vita stessa, sono trasmessi, tramandati inconsapevolmente e involontariamente».¹⁰

È importante far notare che secondo Mannheim le esperienze basilari sono quelle assorbite durante la giovinezza mediante “influenze dell'ambiente” e aggiunge che un bambino, un giovane, portati in un nuovo ambiente, in un nuovo paese,

sono sempre aperti a nuovi influssi di questo genere. Essi assorbono continuamente atteggiamenti psichici inconsci, abitudini, mutano la lingua e il dialetto. L'adulto posto in una nuova situazione trasforma aspetti, modi di pensiero e di comportamenti consapevoli, si acclimata, ma mai fino in fondo come i giovani. I modi fondamentali di comportamento

³ Ortega y Gasset J. (1933). Lección III «Idea de las generaciones», in *En torno a Galileo: esquema de las crisis*. Madrid: Ed. Revista de Occidente, p. 38.

⁴ Attias-Donfut C. (1988). *Sociologie des générations: l'empreinte du temps*. Paris: PUF, p. 51.

⁵ Attias-Donfut, *idem*, p. 52.

⁶ Mannheim K. (2008). *Le generazioni*. Bologna: Il Mulino (1a edizione 1928).

⁷ Mannheim K., *idem*, p. 51.

⁸ Mannheim K., *idem*, p. 53.

⁹ Mannheim K., *idem*, pp. 54-55.

¹⁰ Mannheim K., *idem*, pp. 66-67.

e di atteggiamento psichico e, per quello che riguarda gli aspetti esteriori, la lingua e il dialetto restano per lo più fissati allo stadio precedente.¹¹

La prospettiva di Mannheim, che mette in relazione il mutamento sociale, il tempo storico e il tempo individuale, avrà una certa influenza negli studi posteriori, soprattutto quelli che intendono comprendere il mutamento sociale legato all'analisi generazionale. A partire dagli anni '50 sorge un nuovo interesse per l'idea di generazione che va a estendersi a campi di indagine diversificati sia in ambito sociologico sia in altre discipline come l'economia, la demografia, la psicologia.¹² Fonti più recenti di teorizzazione dell'idea di generazione sono l'etnologia e le teorie d'ispirazione psicoanalitica,¹³ le quali hanno messo in evidenza il peso della genealogia nella strutturazione psichica, attraverso le trasmissioni inconsce di generazione in generazione:¹⁴ «l'histoire de la famille telle qu'elle est transmise et réélaborée d'une génération à l'autre influence le champ des relations dans lequel se développe un enfant».¹⁵

L'analisi dei rapporti tra le generazioni attraverso lo studio della famiglia consente una lettura più completa: «la chiave di lettura delle generazioni in termini di filiazione/discendenza permette infatti di porre a confronto i percorsi di definizione dell'identità delle diverse generazioni all'interno della famiglia, mettendone in luce diversità e somiglianze, punti di frattura e punti di continuità».¹⁶

5.2 La difficoltà delle definizioni di “seconda” e “terza generazione”

Il concetto di “seconda generazione” è senza dubbio di difficile definizione; apparve per la prima volta nelle ricerche negli anni '20 ad opera della Scuola di Chicago e stava ad indicare tutte le persone nate negli Stati Uniti dagli immigrati stranieri. L'espressione ebbe in seguito una grande risonanza anche in Europa, subendo però modifiche nel significato a causa delle diverse caratteristiche del processo migratorio e delle mutate condizioni storiche. La definizione,

transplantée sur le continent européen, ne désigne plus tout à fait la même réalité, du fait du statut précaire assigné aux parents immigrés. Ceux-ci ne sont en effet généralement pas reconnus comme des résidents permanents mais considérés comme des migrants de travail, dont la présence est perçue comme provisoire -et voulue telle- par le pays de

¹¹ Mannheim K., *idem*, p. 119.

¹² Attias-Donfut C., *op. cit.*, p. 79.

¹³ Attias-Donfut C., *idem*, p. 82.

¹⁴ Attias-Donfut C., *idem*, p. 108.

¹⁵ Attias-Donfut C., *idem*, p. 112.

¹⁶ Leccardi C. (a cura di) (2002). *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*. Milano: Guerini Studio, p. 57.

recrutement. En conséquence, les membres de la deuxième génération ne sont pas censés demeurer définitivement dans le pays de résidence.¹⁷

Rumbaut¹⁸ introduce nel 1997 una sistematica decimale per la definizione della seconda generazione.

I coined the concept of the 'one-and-a-half' or '1.5' generation in the 1970s to describe the situation of immigrant children who are socialized and begin their primary schooling abroad but immigrate before puberty (about age 12) and complete their education in the country of destination. Subsequently I have distinguished the fundamentally different development stages and social contexts of children who immigrate at ages 0-5 (pre-school) and 13-17 (adolescence and secondary school), and have labeled them 1.75er's and 1.25er's, respectively.¹⁹

Il Consiglio d'Europa nel 1984 descrive i migranti di seconda generazione come «les enfants qui sont nés dans le pays d'accueil de parents étrangers immigrés, les y ont accompagnés, ou les y ont rejoints au titre du regroupement familial et qui y ont accompli une partie de leur scolarité ou de leur formation».²⁰

In Svizzera il termine compare per la prima volta nel 1980 in una relazione prodotta dalla Commissione Federale degli Stranieri, dal 1° gennaio 2008 diventata *Commissione Federale della Migrazione*, nella quale «par deuxième génération d'étrangers il faut entendre les enfants nés en Suisse de parents étrangers ayant immigré, de même que les enfants entrés en Suisse dans le cadre du regroupement familial, dans la mesure où ils ont accompli la plus grande partie de leur scolarité».²¹ Occorre ricordare che in Svizzera, così come in altri Stati, il diritto alla nazionalità si fonda sullo *Jus sanguinis*²² e che quindi la categoria “seconda generazione” non è una categoria giuridica ma sociologica e come tale

¹⁷ Bolzman C., Fibbi R., Vial M. (2003). *Secondas-Secondos. Le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Éditions Seismo, p. 20.

¹⁸ Rumbaut R. (1997). «Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality», in *International Migration Review*, 31, 4. New York: Center for Migration Studies, pp. 923-960, citato da Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, pp. 165-166.

¹⁹ Rumbaut R. (1997). «Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality», in *International Migration Review*, 31, 4. New York: Center for Migration Studies, p. 18 (versione on-line). http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217_PIMENTEL/culturalassimilation.pdf

²⁰ Conseil de l'Europe (1984). *Recommandation N° R (84) 9 du Comité des Ministres aux Etats membres sur les migrants de la deuxième génération (adoptée par le Comité des Ministres le 20 mars 1984, lors de la 368e réunion des Délégués des Ministres)*, articolo 2, p. 1.

²¹ Bolzman C., Fibbi R., Vial M., *op. cit.*, p. 21.

²² «Numerosi Stati applicano come la Svizzera il cosiddetto «ius sanguinis», ovvero l'acquisto della cittadinanza per discendenza paterna o materna. Tra questi Stati, oltre alla Svizzera, figurano ad esempio anche la Germania e l'Austria. Altri Stati applicano invece lo «ius soli», ovvero l'acquisto della cittadinanza direttamente alla nascita nello Stato in questione. Tra questi figurano gli Stati d'immigrazione classici (USA, Sudamerica, Canada, Australia), ma non la Svizzera. Altri Stati ancora, come ad esempio la Francia e l'Italia, applicano un sistema misto comprendente alcuni elementi dello «ius sanguinis» e dello «ius soli». Lo «ius soli» non richiede procedura alcuna. L'acquisto della cittadinanza svizzera per discendenza o adozione è disciplinato dalla legge federale su l'acquisto e la perdita della cittadinanza svizzera (legge sulla cittadinanza)». L'informazione si trova sul seguente sito della Confederazione svizzera: http://www.bfm.admin.ch/bfm/it/home/themen/buergerrecht/schweizer_buergerrecht.html

comprende coloro che sono figli di immigrati, indipendentemente dalla loro cittadinanza, salvo restando l'uso "decimale" proposto da Rumbaut.

Da alcuni anni ormai si deve parlare anche di terza generazione: «sono riconosciute come stranieri della terza generazione soltanto le persone i cui nonni e genitori erano o sono già al beneficio di un diritto di dimora durevole in Svizzera e che sono personalmente titolari di un permesso di domicilio (permesso C) o di un permesso di dimora (permesso B) o essersi trovati in Svizzera».²³

Bolzmann, Fibbi, Vial affermano che si tratta di un termine categorizzante:

malgré la polysémie du terme, les politiques d'immigration ont en général réservé son usage à la désignation des enfants de travailleurs migrants qui sont nés ou ont grandi dans le pays de résidence et résident sur son sol. Largement utilisée dans le langage courant, cette catégorisation introduit cependant à la fois un marquage social et ethnique. Les enfants d'étrangers ne sont en effet pas tous concernés: on l'applique exclusivement aux descendants des travailleurs manuels qui occupent des positions sociales subordonnées dans les sociétés de résidence.²⁴

5.3 L'evoluzione degli studi di sociologia familiare

In senso ampio la famiglia si può definire comunità umana, in genere formata da persone legate fra loro da un rapporto di convivenza, di parentela, di affinità, che costituisce l'elemento fondamentale di ogni società.²⁵

Dalla fine del XIX° secolo etnologi e antropologi avevano studiato in modo empirico la struttura della famiglia ma il fondatore della sociologia della famiglia è considerato E. Durkheim che alla fine del XIX° secolo²⁶ studiò la famiglia coniugale, formata dalla coppia e dai figli che vivono sotto lo stesso tetto, insistendo sul ruolo essenziale dello Stato che influisce sulla vita della famiglia nella società moderna:

²³ Definizione tratta dal testo dell'iniziativa parlamentare: *La Svizzera deve riconoscere i propri figli. Progetto preliminare e rapporto esplicativo della Commissione delle istituzioni politiche del Consiglio nazionale*, del 5 novembre 2009. Il 9 giugno 2008 è stata intrapresa un'iniziativa parlamentare, firmata da quarantanove membri del Consiglio nazionale, in cui si chiede che gli stranieri della terza generazione possano ottenere la cittadinanza svizzera su richiesta dei genitori o dei diretti interessati. «Nella sua motivazione, l'autrice dell'iniziativa osserva che le persone nate in Svizzera da genitori anch'essi nati in Svizzera da genitori immigrati non possono più essere considerate straniere. Gran parte degli stranieri della terza generazione conosce solo vagamente la lingua dei propri nonni e intrattiene soltanto un legame simbolico con la terra d'origine dei propri antenati. Indipendentemente dalla realtà socioeconomica in cui vivono, le radici di queste persone si situano in Svizzera. Poiché sono il prodotto della realtà elvetica, la Svizzera dovrebbe pertanto "riconoscerle come propri figli". Articolo 1.1 del testo dell'iniziativa parlamentare: *La Svizzera deve riconoscere i propri figli. Progetto preliminare e rapporto esplicativo della Commissione delle istituzioni politiche del Consiglio nazionale*, del 5 novembre 2009. <http://www.parlament.ch/i/dokumentation/berichte/vernehmlassungen/08-432/Documents/bericht-spk-n-08-432-2009-11-05-i.pdf>

²⁴ Bolzman C., Fibbi R., Vial M., *op. cit.*, p. 20.

²⁵ Il termine deriva dal latino *famīlia* che, come *famulus* «servitore, domestico». Definizione tratta dal dizionario Treccani on-line.

http://www.treccani.it/Portale/elements/categoriesItems.jsp?pathFile=/sites/default/BancaDati/Vocabolario_online/F/VI_T_III_F_042296.xml

²⁶ Segalen. M. (2010). *Sociologie de la famille*. Paris: A. Colin, p. 18.

Il y aurait eu lieu de distinguer tout d'abord les personnes et les biens; puis, parmi les personnes, il aurait fallu compter, outre les époux et des enfants, le groupe général des consanguins, des parents à tous les degrés [...]. Il y a enfin l'État qui, lui aussi, dans des cas déterminés, vient se mêler à la vie domestique et en devient même tous les jours un facteur plus important.²⁷

A partire dalla seconda metà del XX° secolo la sociologia americana ha effettuato molte ricerche, scaturite dagli importanti cambiamenti nella struttura della famiglia in quegli anni. Tra gli autori che hanno influenzato gli studi sulla famiglia va ricordato T. Parsons (1955):²⁸ egli tenta di integrare la sociologia alla psicologia, sottolineando che la famiglia è un sistema sociale vivente con funzioni essenziali quali la socializzazione primaria dei figli e la stabilizzazione della vita degli adulti.²⁹

Le diverse discipline come la sociologia, la demografia, il diritto, la psicologia, la psicanalisi si sono appoggiate particolarmente sull'etnologia e sull'antropologia per definire la famiglia: il termine assume quindi significati diversi e divergenti a seconda del campo concettuale nel quale si situa. In sociologia per famiglia si intende sia quella struttura sociale o gruppo i cui membri sono uniti fra loro da legami di parentela, di affetto, di servizio o di ospitalità che vivono o hanno vissuto nello stesso ambiente domestico, sia quell'insieme di individui che, pur non condividendo lo stesso spazio domestico, sono legati da vincoli di filiazione, matrimonio o adozione (il gruppo di parentela o discendenza).

«Il s'agit [...] d'un *fait social total* qui [...] gouverne l'ensemble des relations sociales et ne se réduit donc pas aux relations strictement familiales»,³⁰ dice P. Riutort; per E. Scabini e V. Cigoli, invece, il termine “organizzazione” è preferibile ad altri: la famiglia è infatti un sistema organizzato con una struttura e una gerarchia interna e che interagisce in maniera non casuale con il contesto nel quale è inserita. [...] La famiglia *organizza relazioni*. [...]. Esse danno luogo a un bene relazionale (le nuove generazioni e la loro educazione) essenziali per la comunità umana».³¹

Le relazioni familiari hanno come fulcro la procreazione che assume il carattere di *fatto generativo*: nell'essere umano la riproduzione si configura come generatività cioè come

²⁷ Durkheim E. (1888). *Introduction à la sociologie de la famille*. Extrait des Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux, 10, pp. 257-281. (Édition électronique pp. 6-7).

http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_1/durkheim_socio_famille.pdf

²⁸ Parsons T., Bales R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.

²⁹ Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Cortina, p. 7.

³⁰ Riutort P. (2010). *Précis de sociologie*. Paris: PUF, p. 320.

³¹ Scabini E., Cigoli V., *op. cit.*, pp. 8-9.

evento non solo biologico ma anche simbolico-culturale:³² «esso è teso non solo alla continuazione della specie, ma soprattutto alla continuazione della storia familiare e sociale. Attraverso i nuovi nati infatti la storia familiare prosegue il suo cammino con un nuovo progetto che è insieme familiare e sociale».³³

5.4 La famiglia come “attore” sociale

«Spazio insieme fisico, relazionale e simbolico apparentemente più noto e comune, [...] la famiglia si rivela uno dei luoghi privilegiati di costruzione sociale della realtà, a partire dalla costruzione sociale degli eventi e rapporti apparentemente più naturali»,³⁴ dice C. Saraceno che considera la famiglia anche come uno degli *attori sociali* che contribuiscono a definire i modi e i sensi del mutamento sociale.³⁵

Gli studi della sociologa francese M. Segalen ribadiscono il legame con il sociale: la famiglia «reste le lieu premier des fonctions qui permettent à l'individu biologique de devenir un être social. [...] La famille [...] continue de remplir des tâches fondamentales qui sont l'objet de stratégies complexes: socialiser les enfants, les éduquer et les scolariser [...]. La famille demeure un espace d'échanges et de soutien comme le lieu principal de la transmission, qu'il s'agisse de savoirs ou d'avoirs, qui forme la trame de la continuité des générations».³⁶

Interessanti sono le analisi e gli studi sulla famiglia effettuati da F. de Singly³⁷ perché pongono la famiglia al centro del processo di costruzione dell'*identità individualizzata*: «la famille a su se transformer pour assurer, tenter d'assurer, cette fonction centrale de production identitaire».³⁸ Sempre secondo de Singly «les proches sont des personnes décisives pour la construction de l'identité de l'individu. Ce sont des autres significatifs»;³⁹ la famiglia in questo senso costituisce quindi uno spazio di socializzazione importante.

Secondo l'approccio relazionale-simbolico «la famiglia è un soggetto fatto di relazioni, di legami, e che genera legami connettendo tra loro le persone»; la relazione è ciò che lega,

³² Erikson E. (1980). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando e Erikson E. (1984). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.

³³ Scabini E., Cigoli V., *op. cit.*, pp. 11-12.

³⁴ Saraceno C. (1996). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino, p. 10.

³⁵ *Idem*, p. 12.

³⁶ Segalen M. (2010). *Sociologie de la famille*. Paris: A. Colin, p. 186.

³⁷ Singly (de) F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.

³⁸ *Idem*, p. 14.

³⁹ Singly (de) (2010). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: A. Colin, p. 85.

anche inconsapevolmente, i soggetti tra loro: «è ciò che si è sedimentato e si sedimenta incessantemente in quanto a valori, miti, riti e modelli di relazione».⁴⁰

5.4.1 Il ruolo dei nonni nel processo di trasmissione

Da alcuni anni alcuni psicanalisti si interrogano sul problema della trasmissione da una generazione all'altra: tra gli autori citiamo A. A. Schützemberger, per la quale i membri della famiglia «doivent une loyauté aux principes et définitions symboliques de leur groupe d'origine».⁴¹ Per l'autrice vi sono due tipi di trasmissioni familiari, coscienti o inconscie: «les transmissions intergénérationnelles sont des transmissions pensées et parlées entre grands-parents, parents et enfants: habitudes familiales, tours de mains, manière d'être».⁴²

I nonni vengono ritenuti fondamentali nel passaggio intergenerazionale ma nella letteratura scientifica consacrata all'educazione familiare i nonni⁴³ sono quasi sempre stati trascurati; è solo a partire dagli ultimi vent'anni che sono state pubblicate diverse opere nelle quali è stato messo in risalto il nuovo ruolo dei nonni, derivato dai cambiamenti economici, demografici e sociali della società attuale. «I nonni erano i grandi dimenticati delle scienze sociali che ne ignoravano l'importanza; la psicologia, dal canto suo, l'aveva scoperto nel piano dell'immaginario e del simbolico, mentre l'etnologia aveva mostrato tempo addietro la forza dei legami tra generazioni alterne».⁴⁴ Oggi il ruolo di nonno è oggetto di accurati studi e indagini che spaziano dalla psicologia alla sociologia, quello di nonno è un ruolo emergente, tanto che V. Cesari Lusso ha introdotto il neologismo “nonnità”.⁴⁵

La presenza dei nonni, la forza dei ricordi che sono a loro legati, costituiscono una risorsa formidabile della quale la sociologia comincia a riconoscerne l'importanza.⁴⁶ Attias-Donfut e Segalen affermano che i nonni offrono ai nipoti la presenza di una memoria familiare che rende viventi i fatti della storia nazionale.⁴⁷

⁴⁰ Scabini E., Cigoli V., *op. cit.*, pp. 19-20.

⁴¹ Schützemberger A. A. (1993). *Aïe mes aïeux!* Paris: La Méridienne-Desclée de Brouwer, p. 49.

⁴² Schützemberger A. A., *ibidem*.

⁴³ Il termine nonno/nonna, derivato dal tardo latino *nonnus/nonna*, in origine significava balio/balia e successivamente monaco/monaca. Definizione tratta dal dizionario Treccani on line <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/nonno/>

⁴⁴ Attias-Donfut C., Segalen M. (a cura di) (2005). *Il secolo dei nonni. La rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando, p. 10.

⁴⁵ «Volendo indagare e studiare la condizione e il ruolo di nonna e nonno oggi, mi sembrava necessario avere a disposizione un concetto, quale la “nonnità” appunto, per designare l'esperienza di vita e il complesso dei rapporti che legano i nonni ai nipoti». Cesari Lusso V. (2004). *Il mestiere di...nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*. Trento: Erickson, p. 19.

⁴⁶ Attias-Donfut C., Segalen M. (2007). *Grands parents. La famille à travers les générations*. Paris: Odile Jacob, p. 243.

⁴⁷ Attias-Donfut C., Segalen M., *op. cit.*, p. 256.

5.5 L'importanza della memoria familiare

Per M. Halbwachs, probabilmente il sociologo che per primo ha studiato in modo originale la natura sociale della memoria, « [...] à côté d'une histoire écrite, il y a une histoire vivante qui se perpétue ou se renouvelle à travers le temps et [...] c'est le passé vécu, bien plus que le passé appris par l'histoire écrite, sur le quel [l'enfant] pourra plus tard s'appuyer sa mémoire». ⁴⁸

Nel suo celebre testo *Les cadres sociaux de la mémoire* M. Halbwachs fonda la sociologia della memoria “inventando” i termini di *memoria collettiva* e di *quadro sociale della memoria* ⁴⁹ che diventeranno celebri. L'autore consacra un capitolo del libro alla memoria collettiva della famiglia; secondo Halbwachs «les souvenirs de la famille se développent, à vrai dire, comme sur autant de terrains différents, dans les consciences des divers membres du groupe domestique: même lorsqu'ils sont rapprochés. À plus forte raison lorsque la vie les tient éloignés l'un de l'autre, chacun d'eux se souvient à sa manière du passé familial commun». ⁵⁰

Secondo Halbwachs ogni famiglia ha usi, costumi, modi di pensare propri che si impongono alle opinioni e ai sentimenti dei suoi membri; ⁵¹ la memoria familiare forma un quadro che tende a conservare intatto «et qui est en quelque sorte l'armature traditionnelle de la famille». ⁵² Tale quadro, afferma Halbwachs, «est fait de notions, notions de personnes et notions de faits, singulières et historiques en ce sens, mais qui ont d'ailleurs tous les caractéristiques de pensées communes à toute un groupe, et même à plusieurs». ⁵³ La prospettiva di Halbwachs, attraverso i molteplici studi sulla famiglia, le classi sociali, le categorie professionali, le istituzioni, vuole dimostrare che è all'interno dei gruppi che la memoria è prodotta e condivisa dai suoi membri.

La memoria familiare è una delle componenti essenziali della costruzione dell'identità; citiamo a proposito la sociologa francese Muxel che attribuisce alla memoria familiare

⁴⁸ Halbwachs M. (1997). *La mémoire collective. Edition critique établie par G. Namer*. Paris: A. Michel, p.113, p.118.

⁴⁹ Halbwachs M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire. Postface de G. Namer*. Paris: A. Michel.

Halbwachs M. (1997). *La mémoire collective. Edition critique établie par G. Namer*. Paris: A. Michel. La sociologia della memoria «est fondée par Maurice Halbwachs dans *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925). La sociologie de la mémoire part de l'hypothèse que chaque groupe est porteur d'une mémoire collective par rapport à laquelle la mémoire individuelle s'identifie. [...] Les cadres sociaux sont le langage, l'espace et le temps; ils sont les moyens dont le groupe se sert pour reconstruire «le passé en fonction des intérêts du présent». La mémoire collective d'un groupe implique une représentation de la société et du monde qui unifie la pratique du groupe: elle es à la fois savoir des faits et des hommes et leçon formative pour l'action future». Namer G. (1999). «Mémoire», in (sous la dir. de) Akoun A., Ansart P. *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert /Seuil, pp. 332-333.

⁵⁰ Halbwachs M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire. Postface de G. Namer*. Paris: A. Michel, p. 146.

⁵¹ *Idem*, p.151, traduzione dal francese.

⁵² *Idem*, p. 152.

⁵³ *Idem*, p. 177.

l'attributo di «archeologica», in quanto situa il soggetto nel contesto di una storia familiare che si può definire come un «*récit des origines*».⁵⁴ Muxel ha identificato tre funzioni principali della memoria familiare; esse contribuiscono a precisare

le mode d'affiliation d'un individu à son passé:

- une fonction de transmission, s'inscrivant dans la continuité d'une histoire familiale et s'attachant à en perpétuer les particularismes;
- une fonction de reviviscence liée à l'expérience affective et au vécu personnel;
- enfin une fonction de réflexivité, tournée vers une évaluation critique de sa destinée.⁵⁵

Per Muxel esiste un «irresistibile besoin de transmettre»;⁵⁶ la memoria familiare è mobilizzata per restituire la storia dell'individuo nell'insieme dei legami genealogici e simbolici che lo uniscono agli altri membri di una famiglia, alla quale ha coscienza di appartenere: «elle évoque les souvenirs ou les traditions d'une mythologie familiale, s'étant imposés au cours du temps de l'histoire du groupe et dans la succession des générations».⁵⁷ La memoria familiare risponde a una missione socializzatrice in quanto perpetuazione del passato a partire dal presente: «à travers elle, à travers d'elle, c'est l'identité d'un sujet social qui se construit. Elle fournit des exemples, des modèles, des repères, en bref, elle fonctionne comme une didactique de la passation des rôles, des statuts et des positions dans l'histoire d'un même groupe familial».⁵⁸

La Muxel attribuisce alla memoria familiare l'attributo di *rituale*: «sans doute plus expressive, plus affective, elle intervient par une sorte de ritualisation du souvenir. Ce sont les modes d'expression et de communication dans les relations quotidiennes ou festives que l'on cherche à transmettre. [...] C'est par la répétition qu'on opère la transmission, c'est par la sacralisation que se fait la reproduction».⁵⁹

5.6 La famiglia e la donna nella mobilità migratoria

La famiglia ha avuto e mantiene ancora un ruolo importantissimo nella mobilità migratoria in quanto «legato alla conservazione ed al mantenimento di quei valori fondamentali che rappresentano il patrimonio indiscusso della *cultura* del paese di provenienza».⁶⁰ La sociologia da tempo si è interessata alla famiglia come a

⁵⁴ Muxel A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan, p. 15.

⁵⁵ Muxel A., *op. cit.*, p. 13.

⁵⁶ *Idem*, p. 14.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Idem*, p. 15.

⁵⁹ Muxel, *op.cit.*, p. 19.

⁶⁰ Tassello G. (1987). «Famiglia», in *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione, p. 102.

un'istituzione sociale che permette la trasmissione delle norme e dei valori necessari a vivere in società ma la famiglia migrante in quanto tale non è stata finora adeguatamente teorizzata ed è stata oggetto di ricerca più nel contesto nordamericano che in Europa.⁶¹

In psicologia l'attenzione all'influenza che le *famiglie d'origine* esercitano sui figli e sulle famiglie che essi costituiscono è al centro degli approcci intergenerazionali allo studio della famiglia.⁶² Tra gli studiosi che si sono occupati del ruolo della famiglia nella migrazione citiamo M. Vatz Laaroussi; l'autrice definisce

le processus de transmission intergénérationnelle dans l'immigration comme l'ensemble des dynamiques qui articulent, à l'intérieur d'un même individu mais aussi au sein d'une famille, les changements, transferts, métissages, ajustements et négociations entre des valeurs, des pratiques et des représentations fortement contextualisées, mouvantes et flexibles.⁶³

Vatz Laaroussi afferma che l'immigrazione è un affare di famiglia e che, attraverso la molteplicità dei suoi percorsi e delle dinamiche, la famiglia immigrante non è più solo un problema per i suoi membri e per la società ma è anche «une ressource, le catalyseur qui permet la mise en œuvre de multiples stratégies individuelles et collectives de changement, d'adaptation, de reconstruction identitaire et de citoyenneté».⁶⁴

Soprattutto negli ultimi anni l'attenzione verso la mobilità migratoria femminile è molto aumentata: «messe al margine dei grandi fenomeni migratori che rappresentavano un fenomeno soprattutto maschile, le donne che emigravano, quantitativamente meno numerose, erano considerate come elementi non decisivi dell'emigrazione».⁶⁵ Dal momento in cui le donne hanno iniziato a partecipare attivamente al mondo della produzione, sono diventate «una realtà "visibile" e problematica in quanto investite del doppio ruolo produttivo/riproduttivo, sono assunte ad oggetto di interesse da parte degli studiosi delle migrazioni».⁶⁶ «Grazie soprattutto a studi condotti in una prospettiva antropologica, sono stati posti in luce il protagonismo, lo spirito d'iniziativa, la capacità

⁶¹ Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, p. 149.

⁶² Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Cortina, p. 15.

⁶³ Vatz Laaroussi M. (2007). «Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec», in *Revue internationale électronique Enfance familles générations*, 6, <http://id.erudit.org/iderudit/016480ar>

⁶⁴ Vatz Laaroussi M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles migrantes au Québec et en France*. Paris: L'Harmattan, p. 9.

⁶⁵ Tassello G. (1987). «Donna emigrata», in *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione, p. 79.

⁶⁶ Marengo M. (1996). «Immigrazione al femminile: le italiane del cantone di Vaud (Svizzera)», in Cortesi G., Gentileschi M. L. *Donne e geografia*. Milano: F. Angeli, p. 117.

strategica e progettuale delle donne che partecipano ai processi migratori, nonostante i vincoli severi posti dai condizionamenti strutturali»,⁶⁷ dice Ambrosini.

Secondo M. Martinelli⁶⁸ sono proprio le donne ad avere importanti funzioni di mediazione culturale, soprattutto nella conservazione di abitudini e di rituali, nella trasmissione ai figli di valori ancestrali e nel mantenimento della pratica religiosa.

Gli studi sulla storia dell'emigrazione italiana al femminile sono iniziati da pochi decenni; sebbene le donne italiane all'estero rappresentino il 45% dell'intera collettività italiana espatriata, stimabile attorno ai 27 milioni, la figura femminile è diventata tema da discutere soltanto dopo la prima Conferenza "Donna italiana in emigrazione", svoltasi a Roma nel novembre del 1997.⁶⁹

Tra gli studi relativi alla donna italiana emigrata in Svizzera il più rilevante è quello di C. Allemann-Ghionda e G. Meyer Sabino nel 1992.⁷⁰ La ricerca mette in evidenza il fatto che non esiste più un profilo omogeneo e che «in seguito all'emigrazione la donna emigrata cambia il proprio modo di porsi rispetto al lavoro, come pure il proprio modo di vivere il proprio ruolo di donna nella famiglia. In altre parole, l'emigrazione stimola processi di *emancipazione*».⁷¹

Successivamente M. Marengo nel 1996 ha pubblicato una ricerca sul campo, incentrata su questionari, relativa alle donne italiane di prima e seconda generazione residenti nel cantone Vaud.⁷² Nelle conclusioni la ricercatrice afferma che «la via di accesso prioritaria al mondo dell'emigrazione è proprio costituito dalla donna che non solo gioca un ruolo personale di primo piano ma funge anche da anello di raccordo tra la realtà migratoria italiana e la società svizzera».⁷³

Nella mobilità anche la parentela⁷⁴ ha un ruolo importante, come afferma Ambrosini: «la rete familiare, più o meno allargata, è anche il luogo in cui si trascorre il tempo libero

⁶⁷ Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, p. 145.

⁶⁸ Martinelli M. (2003). «Le donne nelle migrazioni internazionali: immagini e realtà di una risorsa nascosta dei regimi di welfare», in *Studi di sociologia*, 41, 2, Milano: Ed. Vita e Pensiero, pp. 149-172, citato da Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, p. 147.

⁶⁹ Informazioni tratte dall'articolo di Massarotto F. «Le donne emigrate e immigrate», in *Documenti ufficiali. Chiesa Cattolica Italiana*. Sito ufficiale della Conferenza Episcopale Italiana.

http://www.chiesacattolica.it/pls/ccci_new_v3/cciv4_doc.edit_documento?p_id=12206

⁷⁰ Allemann-Ghionda C., Meyer Sabino G. (a cura di) (1992). *Donne italiane in Svizzera*. Locarno: Ed. Dadò, Berna: Società svizzera per le tradizioni popolari.

⁷¹ Allemann-Ghionda C., Meyer Sabino G., *op. cit.*, p. 269.

⁷² Marengo M. (1996). «Immigrazione al femminile: le italiane del cantone di Vaud (Svizzera)», in Cortesi G., Gentileschi M. L. *Donne e geografia*. Milano: F. Angeli.

⁷³ *Idem*, p. 137.

⁷⁴ Per parentela, dal latino tardo *parentela*, derivato di *parens-entis*, s'intende il rapporto e il vincolo naturale che lega tra loro persone che discendono l'una dall'altra e, nel linguaggio comune, anche il rapporto che si stabilisce tra un coniuge e i parenti dell'altro.

Definizione tratta dal vocabolario Treccani on line <http://www.treccani.it/vocabolario/parentela/>

[...]. A sua volta la cerchia familiare e parentale intrattiene rapporti soprattutto con altre reti di famiglie immigrate contraddistinte dalla comune origine, formando così network a base etnica. [...] Questo avviene perché, ricorrendo alla concettualizzazione del sociologo americano Granovetter (1995; 1998), per gli immigrati sono preponderanti i legami forti, quelli basati su vincoli familiari o di stretta amicizia».⁷⁵ Tra i maggiori studiosi della parentela ricordiamo G. P. Murdoch e Lévi-Strauss.⁷⁶

⁷⁵ Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, p. 85.

⁷⁶ Murdoch G. P. (1956). *Culture and Society. Twenty Four Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Lévi-Strauss C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF.

6. IL CONCETTO DI CAPITALE

Il concetto di capitale assume significati diversi a seconda del campo a cui è applicato; sviluppatosi nel campo economico attraverso il marxismo, il concetto è stato ripreso da diversi autori; tra i più importanti citiamo Bourdieu, il quale ha individuato diverse specie di capitale oltre a quello economico: il capitale culturale, sociale e simbolico. Il capitale sociale è stato studiato anche da Coleman e da Putnam; Schultz e Becker sono invece gli autori che hanno elaborato la teoria del capitale umano. Negli studi preparatori che hanno portato all'elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, Coste, Moore e Zarate hanno definito il capitale plurilingue e pluriculturale.

Una parte importante del capitolo è dedicata al capitale di mobilità, attraverso le definizioni di Murphy-Lejeune e Gohard-Radenkovic.

6.1 Forme di capitale

Il concetto di capitale¹ nel linguaggio economico assume, nelle varie teorie, significati diversi ma in senso generico è la massa di beni e di attività finanziarie posseduti da un individuo. Uno degli autori più significativi che ha rivisitato la nozione è P. Bourdieu, per il quale «capital is accumulated labour. It is a *vis insita*, a force inscribed in objective or subjective structures, but also a *lex insita*, the principle underlying the immanent regularities of the social world».² Altre caratteristiche del capitale sono: «capital [...] takes time to accumulate and [...] as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things»³ ma definire il capitale solo dal punto di vista economico è riduttivo: «by reducing the universe of exchanges to mercantile exchange, [...] it has implicitly defined the other forms of Exchange as noneconomic».⁴

Bourdieu identifica almeno tre specie in cui il capitale si presenta:

depending on the field in which it functions, [...] capital can present itself in three fundamental guises: as *economic capital*, which is immediately and directly convertible

¹ Il termine deriva dal latino *capitālis*, da *capūt* che riguarda il capo, la testa ma che vuol dire anche tutto ciò che è principale, da cui tutto discende. Definizione tratta dal dizionario etimologico on-line

<http://www.etimo.it/?term=capitale> e dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/capitale3/>

² Bourdieu P. (1986). «The Forms of Capital», in Richardson J. G. (a cura di) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport CT: Greenwood Press, p. 241.

³ Bourdieu P., *ibidem*.

⁴ Bourdieu P., *op. cit.*, p. 242.

into money [...]; as *cultural capital*, which is convertible, on certain conditions, into economic capital and may institutionalized in the form of educational qualifications; and as *social capital*, made up of social obligations ("connections"), which is convertible, in certain conditions, into economic capital [...].⁵

6.1.1 Il capitale culturale, sociale, simbolico, umano

Il concetto di capitale culturale è tra i più famosi e influenti di Bourdieu; alle origini del concetto c'è la ricerca effettuata insieme al collega J. C. Passeron sulle differenze nel rendimento scolastico: secondo i due autori «de tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant».⁶

Il termine di “capitale culturale” è apparso per la prima volta in un articolo scritto dal solo Bourdieu, nel quale l'autore mette in evidenza come «l'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants».⁷ Per Bourdieu il capitale culturale ereditato dalla famiglia è riconosciuto dall'istituzione scolastica attraverso la certificazione: «l'institution scolaire qui [...] régit la conversion du capital culturel hérité en capital scolaire, n'a pas la production du capital culturel: elle accorde plus au moins complètement sa sanction au capital hérité».⁸

Il capitale culturale si struttura in tre forme ed è legato alla nozione di *habitus*, sul quale torneremo successivamente.

Le capital culturel peut exister sous trois formes: à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc.; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des

⁵ Bourdieu P., *idem*, p. 243. «A queste tre forme fondamentali di capitale devono poi aggiungersi tutte le forme speciali, o particolari, proprie dei diversi sottocampi in cui si articola lo spazio sociale, che Bourdieu non ha mai sistematizzato in una teoria o schema generale, ma a cui ha fatto variamente riferimento nel corso della sua opera (capitale linguistico, capitale religioso, capitale accademico, capitale politico, capitale letterario, ecc.) intese come specificazioni e declinazioni locali delle due forme fondamentali di capitale individuate da Bourdieu accanto a quella economica, cioè il capitale culturale e quello sociale». Santoro M. (2010). «Con Marx, senza Marx. Sul capitale di Bourdieu», in Paolucci G. (a cura di). *Bourdieu dopo Bourdieu*. Torino: UTET università, p. 149.

⁶ Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: de Minuit, p. 22. Nel testo successivo del 1970, sempre di Bourdieu e Passeron, *La reproduction*, i due autori affermano che «toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel», p. 19.

⁷ Bourdieu P. (1966). «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», in *Revue française de sociologie*. 7-3, p. 326.

⁸ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique social du jugement*. Paris: de Minuit, p. 88.

propriétés tout à fait originales. [...] Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la «personne», un habitus.⁹

Il legame tra capitale culturale e capitale economico è determinato dal tempo necessario alla sua acquisizione: «en effet, les différences dans le capital culturel possédé par la famille impliquent des différences d'abord dans la précocité du commencement de l'entreprise de transmission et d'accumulation».¹⁰

È parere unanimemente condiviso che i più importanti studiosi del capitale sociale siano P. Bourdieu, J. S. Coleman e R. Putnam. Nella sua teoria dei diversi tipi di capitale, Bourdieu definisce il capitale sociale come

l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus au moins institutionnalisées d'interconnaissance; ou, en d'autres termes, à *l'appartenance à un groupe* comme ensemble d'agents qui [...] sont unis par des *liaisons* permanentes et utiles. [...] Autrement dit, le réseau de liaisons est le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables, à court ou à long terme [...].¹¹

Per Coleman il capitale sociale è «the social relationships which come into existence when individuals attempt to make best use of their individual resources»,¹² Putnam lo definisce invece come «features of social organization such networks, norms and trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit. Social capital enhances the benefit of investment in physical and human capital».¹³

Il capitale sociale è stato riconosciuto dal Consiglio dell'Unione europea, come si può vedere dal documento di lavoro della Commissione. In esso viene definito come: «reti e partecipazione alla vita pubblica insieme alla condivisione di norme, valori, cultura, abitudini e pratiche, fiducia e comprensione che facilitano la cooperazione all'interno di gruppi o tra di essi, al fine di perseguire obiettivi comuni».¹⁴

⁹ Bourdieu P. (1979). «Les trois états du capital culturel», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-4.

¹⁰ Bourdieu P., *op. cit.*, p. 4.

¹¹ Bourdieu P. (1980). «Le capital social», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, p. 2.

¹² Coleman J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard: Harvard University Press, p. 300. Come riporta Coleman, il termine di capitale sociale era stato introdotto da Loury (1977, 1987) «to describe these resources».

¹³ Putnam R. D. (with Leonardi R., Nanetti R. Y.) (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, p. 35.

¹⁴ «Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 sul capitale sociale e umano. Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere (2003/C 175/02)», in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea del 24.07.2003*, p. 1.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:175:0003:0006:IT:PDF>

Il capitale simbolico non è una specie particolare di capitale ma «la reconnaissance sociale que confère la possession de toute espèce de capital».¹⁵

Du fait que le capital symbolique n'est pas autre chose que le capital économique ou culturel lorsqu'il est connu et reconnu, lorsqu'il est connu selon les catégories de perception qu'il impose, les rapports de force symbolique tendent à reproduire et à renforcer les rapports de force qui constituent la structure de l'espace social.¹⁶

In uno scritto successivo Bourdieu amplia il concetto in questi termini:

J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré.¹⁷

Durante la seconda metà del secolo scorso, soprattutto nei paesi anglosassoni, si è diffuso un interesse crescente per il rapporto tra economia e istruzione, sfociato nella “teoria del capitale umano”: tra gli autori più significativi citiamo T. W. Schultz e G. S. Becker. Secondo Schultz «the principal activities that contribute to acquisition of human capital are child care, home and work experience, schooling, and health. [...] The stock of acquired human capital [...] consists of abilities and information that have economic value».¹⁸ Per Becker «education and training are the most important investments in human capital»¹⁹ aggiungendo che non bisogna dimenticare «the influence of families on the knowledge, skills, values, and habits of their children».²⁰

Il Consiglio dell'Unione europea definisce il capitale umano come «conoscenze, capacità, competenze ed attributi di cui dispone l'individuo, che facilitano il benessere personale, sociale ed economico».²¹

¹⁵ Rigaux N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs : Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*. Bruxelles: De Boeck, p. 30.

¹⁶ Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: de Minuit, p. 160.

¹⁷ Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: du Seuil, p. 161.

¹⁸ Schultz T. W. (1981). *Investing in people: the economics of population quality*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California, p. 23.

¹⁹ Becker G.S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, p. 17.

²⁰ Becker G.S., *op. cit.*, p. 21.

²¹ «Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 sul capitale sociale e umano. Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere(2003/C 175/02)», in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea* del 24.07.2003, p. 1

6.1.2 Il capitale plurilingue e pluriculturale

Negli studi preparatori che hanno portato all'elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento le lingue* (QCER) D. Coste, D. Moore e G. Zarate hanno individuato e descritto il capitale pluriculturale del parlante plurilingue «comme l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité».²² Riferendosi alla nozione di mercato, «empruntée à l'économie des biens symboliques (Bourdieu 1992, Bourdieu 1994),²³

[...] le plurilingue se construit ainsi une compétence dans le transit des biens économiques et culturels et le passage des frontières culturelles. C'est à travers ce capital d'expérience à chaque fois réévalué et redistribué que la relation à l'altérité se trouve progressivement pensée comme un savoir-faire spécifique qui présente un intérêt social et peut se convertir en valeur.²⁴

Una delle caratteristiche del pluriculturalismo e del plurilinguismo è la dimensione generazionale che concerne il nostro studio.

Le pluriculturalisme est donc un phénomène qui n'est pas réductible à une dimension individuelle mais qui prend sens dans une trajectoire familiale. [...] Une génération qui hérite d'un capital linguistique et culturel binational a plus de chances de faire fructifier ce capital et de lui donner une forme plurilingue et pluriculturelle. [...] Le plurilingue est amené à faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social.²⁵

In uno scritto successivo Zarate amplia il concetto e aggiunge: «par “capital pluriculturel”, il convient d'entendre certes un capital linguistique plurilingue constitué en fonction d'un marché linguistique international, mais aussi un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger».²⁶ La lingua per Zarate «peut être appréhendée comme un capital incorporé: elle n'est plus étrangère mais vivante puisqu'elle témoigne, tout au long des générations, d'une origine et d'un imaginaire familial».²⁷

²² Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 22.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

²³ Gli autori si riferiscono ai seguenti testi: Bourdieu P. (avec L. Wacquant). (1992) *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil e Bourdieu P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* Paris: Seuil.

²⁴ Coste D., Moore D., Zarate G., *op. cit.*, p. 22.

²⁵ Coste D., Moore D., Zarate G., *op. cit.*, p. 21.

²⁶ Zarate G. (1999). «Pour l'amour de la France: la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial», in Lefebvre M. L., Hily M. A. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris: L'Harmattan, p. 25.

²⁷ Zarate G., *op. cit.*, p. 28.

6.1.3 La mobilità come “capitale”

Da alcuni anni ormai alcuni ricercatori, sociologi, antropologi, geografi, storici hanno messo in rilievo come la mobilità migratoria, turistica, ecc., esiga competenze particolari e possa essere considerata un capitale. Tra gli autori che per primi hanno individuato il capitale di mobilità citiamo E. Murphy-Lejeune che nella sua ricerca sugli studenti-viaggiatori dà la seguente definizione: «le terme exprime à la fois ce qui sert de point de départ ainsi que la richesse que l'on accumule. Les voyageurs ont une longueur d'avance au départ sur la majorité sédentaire [...] et le séjour à l'étranger contribue à augmenter leur patrimoine».²⁸

Murphy-Lejeune nel capitale di mobilità individua quattro componenti principali: «l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité».²⁹ Considerare la mobilità come capitale significa mettere in evidenza «la démarche stratégique qui sous-tend la mobilité individuelle ou, pour le dire autrement, le fait que la mobilité est aussi affaire de choix (et donc de stratégie) et pas exclusivement de déterminismes sociaux, économiques, culturels ou techniques. Les mieux dotés en capital économique ne sont pas nécessairement les mieux dotés en capital de mobilité»,³⁰ osserva S. Allemand.

Più recentemente, nell'introduzione al capitolo 3 del *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Gohard-Radenkovic e Murphy-Lejeune sottolineano l'importanza dell'analisi dei percorsi di mobilità,³¹ in cui si possono individuare non solo le esperienze anteriori e le risorse acquisite ma anche «les stratégies mises en œuvre pour s'adapter, les modifications potentielles des représentations, valeurs et comportements vis-à-vis de l'autre et de soi que ses expériences non formelles induisent, les bricolages identitaires élaborés dans l'entre-deux sous forme d'emprunt ou rejet, d'ouverture ou fermeture, de métissages».³²

Gohard-Radenkovic e Murphy-Lejeune, riferendosi ai capitali e alle competenze acquisite nella mobilità, evidenziano le tensioni che emergono tra istituzioni e individui: «si les

²⁸ Murphy-Lejeune E. (2001). «Le capital de mobilité», in *Mélanges*, 26, Nancy: Université Nancy 2, p. 138.

²⁹ Murphy-Lejeune E., *ibidem*.

³⁰ Allemand S. (2004). «La mobilité comme “capital”», in *Sciences Humaines*, 145.

http://www.scienceshumaines.com/la-mobilit-comm-capital_fr_3727.html

³¹ Per il concetto di mobilità si rimanda al capitolo 7.

³² Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E. (2008). «Introduction: Mobilités et parcours», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 129.

discours officiels prônent l'adaptabilité et l'ouverture à l'autre, paradoxalement les institutions ne tiennent pas compte des expériences des candidats à la mobilité. Les sociétés d'accueil attribuent aux migrants un statut unique, souvent ethnique ou national».³³

Altri autori del *Précis*, P. Yanaprasart e B. Fernandez, citando la definizione della mobilità data da J. Girin (2001), «la mobilité n'est pas seulement la capacité à partir et à revenir, mais surtout à apprendre et transmettre au retour de l'expérience»,³⁴ affermano che la capitalizzazione e la trasferibilità delle competenze acquisite nelle mobilità sono di vitale importanza, al punto che gli attori della mobilità potrebbero diventare «des médiateurs de leur capital d'expérience».³⁵

³³ Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E., *op. cit.*, p. 132.

³⁴ Girin J. (2001). «La théorie des organisations et la question du langage», in Borzeik A., Fraenkel B. *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS éditions, pp. 165-185.

³⁵ Yanaprasart P., Fernandez B. (2008). «Mobilité internationale: les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 146.

7. LA MOBILITÀ

Il termine polisemico di mobilità è stato usato in tempi più recenti per denominare tanti tipi di movimento. Nel capitolo che segue spiegheremo come il termine “mobilità” abbia ormai sostituito “immigrazione/e-migrazione” e quali siano le accezioni che interessano il campo della nostra ricerca. Citeremo Sayad, che definisce l’immigrazione come un «fait social total», e Ambrosini, che la vede invece come processo.

Tra gli autori significativi che hanno interrogato il concetto di mobilità citeremo Urry; da ultimo si presenterà il pensiero di Zarate e di Gohard-Radenkovic che, nell’evidenziare la complessità dei percorsi individuali e dei gruppi nelle mobilità, sottolineano la necessità di elaborare una «grammatica della complessità». Successivamente riporteremo le teorie relative ai concetti di straniero, diaspora e transnazionalismo, con riferimento agli italiani all’estero.

7.1 Mobilità o migrazione?

Il termine mobilità è polisemico: secondo la definizione data dal vocabolario Treccani on-line, è l’attitudine, la capacità e la facilità a muoversi, a spostarsi; in sociologia si parla di mobilità sociale, cioè il movimento di gruppi o di individui da una posizione sociale a un’altra, che può comportare un mutamento nella posizione di classe.¹

Nelle scienze antropologiche e sociali per molto tempo si è usato il termine *migrazione* che significa lo spostamento di una popolazione verso aree diverse da quella di origine, nelle quali si stabilisce permanentemente, dovuto, fin dall’epoca preistorica, a fattori diversi, quali ad esempio la ricerca di migliori condizioni di vita vere o presunte; in sociologia ha lo stesso senso del termine *emigrazione*.² La caratteristica principale della migrazione, o movimento migratorio, è di avere per effetto un cambiamento di residenza dei migranti da un luogo di origine, o luogo di provenienza, ad un certo luogo di destinazione, distinguendosi in migrazione temporanea o permanente.

La migrazione è oggetto di studio ormai da tempo soprattutto in campo sociologico e ormai numerosi sono gli studi effettuati; tra gli autori più significativi citiamo A. Sayad per il quale si deve innanzitutto distinguere l’immigrazione dall’emigrazione: «telles deux faces d’une même réalité, l’émigration reste comme l’autre versant de l’immigration en

¹ Il termine proviene dal latino *mobilitas-atis*.

Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/mobilita/>

² Il termine migrazione è ritenuto più generico di emigrazione.

laquelle elle se prolonge et survit»,³ ritenendo l'immigrazione come un «fait social total».⁴ Un'importante distinzione effettuata da Sayad è quella tra immigrazione “di lavoro” e “di popolamento”: «la storia delle migrazioni testimonia che non tutte le immigrazioni ritenute di popolamento hanno avuto inizio come “immigrazioni di lavoro” per un tempo più o meno lungo. Al contrario, non esiste forse un'immigrazione di lavoro [...] che non sfoci prima o poi, a condizione che continui, in immigrazione di popolazione».⁵

Per Sayad esiste un rapporto molto stretto tra immigrazione e “pensiero di Stato”:⁶ «pensare l'immigrazione significa pensare lo Stato» e «lo Stato pensa se stesso pensando l'immigrazione»;⁷ secondo questa visione l'immigrazione rappresenta il limite dello Stato nazionale:

Il est comme dans la nature même de l'État de discriminer et, pour cela, de se doter préalablement de tous les critères de pertinence nécessaires pour procéder à cette discrimination, sans laquelle il n'y a pas d'État national, entre les «nationaux» qu'il reconnaît comme tels et en lesquels il se reconnaît aussi, comme eux-mêmes se reconnaissent en lui (cet effet de double reconnaissance mutuelle est indispensable pour l'existence et pour la fonction de l'État), et les «autres» dont il n'a à connaître que «matériellement» ou instrumentalement, en raison du seul fait qu'ils sont présents dans le champ de sa souveraineté nationale et sur le territoire national couvert par cette souveraineté.⁸

Relativamente agli studi italiani, proponiamo la definizione del sociologo M. Ambrosini, per il quale le migrazioni «vanno inquadrare come processi, in quanto dotate di una dinamica evolutiva che comporta una serie di adattamenti e di modificazioni nel tempo, e

³ Sayad A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Préface de Pierre Bourdieu*. Bruxelles: De Boeck, p. 14.

⁴ Sayad A., *op. cit.*, p. 15. Sayad riprende il concetto di “fatto sociale totale” da Marcel Mauss che, a sua volta riprendendo il concetto di “fatto sociale” da Durkheim, così si esprime: «ces phénomènes sociaux “totaux”, comme nous proposons de les appeler, s'expriment à la fois et d'un coup toutes sortes d'institutions: religieuses, juridiques et morales -et celles-ci politiques et familiales en même temps; économiques -et celles-ci supposent des formes particulières de la production et de la consommation, ou plutôt de la prestation et de la distribution; sans compter les phénomènes esthétiques auxquels aboutissent ces faits et les phénomènes morphologiques que manifestent ces institutions». Mauss M. (1924). «Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques», in *L'Année Sociologique, seconde série*, 1923-1924.

http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf (édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi le 17 février 2002), p. 7.

⁵ Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: R. Cortina, pp. 94-95.

⁶ Sayad così definisce il “pensiero di Stato”: «forme de pensée qui reflète, à travers ses propres structures (structures mentales), les structures de l'Etat, ainsi faites corps». Sayad A. (1999). «Immigration et "pensée d'État"», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, p. 5.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1999_num_129_1_3299

⁷ Sayad A. (2002). *La doppia assenza. dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina, p. 368.

⁸ Sayad A. (1999). «Immigration et "pensée d'État"», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, p. 5. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1999_num_129_1_3299, p. 6.

come sistemi di relazioni che riguardano le aree di partenza, quelle di transito e quelle infine di destinazione, coinvolgendo una pluralità di attori e di istituzioni».⁹

7.2 La mobilità come paradigma

A. Bourdin, analizzando le diverse definizioni che sono state date al concetto di mobilità nel corso degli anni, sottolinea come oggi si possa considerare come «un "analyste" qui permet d'interroger nombre de dimensions du social. [...] Mais elle constitue également un cadre transversal de lecture du social qui permet d'échapper à un ensemble de contraintes classiques des sciences sociales».¹⁰

Un autore recente, V. Kaufmann, citando M. Bassand e M.-C. Brulhard che gettano le basi per un approccio sistemico della mobilità, propone un ampliamento del concetto, definito come

l'ensemble des déplacements impliquant un changement d'état de l'acteur ou du système considéré. Avec cette définition, la mobilité est perçue dans sa double composante, spatiale et sociale, et s'inscrit ainsi dans le prolongement des travaux de l'Ecole de Chicago. Cinq principes méthodologiques sont proposés:

1. la nécessité de considérer la mobilité comme un fait social total, c'est-à-dire un objet dans le quel se révèle l'ensemble de notre société;
2. la nécessité d'une approche interdisciplinaire pour aborder la mobilité;
3. la reconnaissance de deux niveaux d'analyse irréductibles: le micro et le macro;
4. la prise en compte des flux, mais aussi des déterminants de ces flux et de leurs conséquences;
5. l'importance du contexte dans l'analyse de la mobilité.¹¹

J. Urry qualche anno prima aveva declinato il concetto di mobilità al plurale, in quanto comprende «various kinds and and temporalities of physical movement [...]. Also included are the movement of images and information on multiple media, as well as virtual movements».¹² Nel tracciare la storia delle definizioni del concetto, Urry evidenzia come nelle scienze sociali la mobilità sociale sia stata sempre considerata in senso verticale:¹³ «it is presumed that there is relatively clear cut vertical hierarchy of positions

⁹ Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino, p. 17.

¹⁰ Bourdin A. (2005). «Les mobilités et le programme de la sociologie», in *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 118, Paris: P.U.F, p. 20. <http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2005-1-page-5.htm>

¹¹ Kaufmann V. (2008). *Les paradoxes de la mobilité: Bouger, s'enraciner*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection Le savoir suisse, p. 28.

¹² Urry J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press, p. 8.

¹³ La mobilità sociale è stato uno dei temi centrali della sociologia americana della prima metà del XX° secolo. Tra gli autori più rappresentativi citiamo R. E. Park che si è interessato alla mobilità sociale delle persone immigrate o provenienti dalle fasce sociali più basse. Secondo il commento di Manço, per Park, «la mobilité sociale ascensionnelle est un changement fonctionnel de position dans la société. Elle peut être individuelle ou collective et s'étendre sur plusieurs générations. La mobilité sociale est le véritable principe régulateur, qui permet à la société dans son ensemble (et pas seulement aux groupes immigrés ou issus de l'immigration) de tendre vers une cohésion (par le haut)». Cfr. Manço A. (1999). *Intégration et identités: stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris: De Boeck

and that individuals can be located by comparison with their parent's position on with their own starting position within such hierarchies». ¹⁴ Per Urry il concetto deve essere rivisitato ed elabora pertanto un nuovo paradigma delle mobilità.

More of social mobility literature regarded society as uniforme surface and failed to register the geographical intersections of region, city and place, with social categories of class, gender and ethnicity. [...] Moreover, not only people are mobile but so too are many "objects". [...] Finally, mobility is predominantly understood in a horizontal rather than vertical sense common within the social mobility litterature. ¹⁵

Tra mobilità e posizione sociale esiste uno stretto legame, secondo Urry.

Se mouvoir d'un endroit à l'autre, physiquement ou virtuellement, peut être source de prestige ou de pouvoir, une manifestation du droit au mouvement, de manière temporaire ou permanente. Inversement, si le mouvement s'effectue sous la contrainte, il peut provoquer privation et souffrance. ¹⁶

Anche A. Gohard-Radenkovic reinterroga il concetto di mobilità e, analizzandolo «en termes de processus identitaires sous-tendant la relation à l'autre», ¹⁷ mette in rilievo la complessità dei percorsi di mobilità: «nous avons [...] perçu que les parcours de mobilité sur le plan individuel ou collectif recouvraient des déplacements plus complexes que les seuls déplacements dans l'espace et qu'ils pouvaient prendre des configurations et des statuts différents dans le temps». ¹⁸ Referendosi ai lavori di Urry, e basandosi su una concezione fluida dei percorsi individuali e collettivi, Gohard-Radenkovic spiega le ragioni della scelta del termine, declinato al plurale.

Nous préférons le terme de mobilités (recouvrant toutes les formes et situations possibles de déplacements) à celui de migrations, trop connoté idéologiquement. Ces mobilités, choisies ou subies, individuelles ou collectives, organisées ou désorganisées, comportent des inscriptions différentes dans l'espace (nationales, régionales, transfrontalières, européennes, internationales, etc.), des durées différentes dans le temps (temporaires, durables, intermittentes, régulières, cycliques, etc.), pour des motivations différentes (politiques, économiques, linguistiques, culturelles, etc.). ¹⁹

Université, p. 41.

¹⁴ Urry J., *ibidem*.

¹⁵ Urry J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge, p. 3.

¹⁶ Urry J. (2005). «Les systèmes de la mobilité», in *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, p. 27.

¹⁷ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 132. Si veda anche, della stessa autrice, l'articolo apparso nel 2007: «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», *Igitur, Lingue / Culture/Identità*, (a cura di) Santone L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne*. Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice.

¹⁸ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 132.

¹⁹ Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

Questa concezione della mobilità «implique qu'un même individu ou un même groupe peut vivre des expériences de mobilité différentes, à des moments différents de son existence, impliquant des statuts différents».²⁰

Partendo dal postulato della concezione orizzontale dei percorsi di mobilità di Urry, Gohard-Radenkovic e Zarate affermano che la complessità dei percorsi esige l'elaborazione di «une grammaire de cette complexité. Cette grammaire retrace la construction d'une expérience plurilingue²¹ et pluriculturelle, selon la logique propre à ces parcours migrants et selon le point de vue des acteurs eux-mêmes».²² Le due autrici hanno pertanto postulato «une cartographie spatiale et symbolique des déplacements individuels et collectifs (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004, «Introduction»), transgressant les frontières et les appartenances territoriales, construisant de nouveaux espaces sociaux et des réseaux relationnels déterritorialisés selon le concept de John Urry (2005)».²³

7.3 Altre definizioni della mobilità

La mobilità può essere definita anche con il termine di *emigrabilità*, considerata come predisposizione dell'individuo alla mobilità, secondo quanto affermano L. e R. Grinberg: «creemos que no existe un tipo de personalidad específica que condicione la tendencia migratoria, pero sí pensamos que puede haber una mayor o menor predisposición a migrar».²⁴ Citando Menges, i due autori collegano l'emigrabilità alla volontà d'integrazione nel nuovo ambiente.

Menges (1959) define el concepto de "emigrabilidad" como la capacidad potencial del emigrante de adquirir en el nuevo ambiente, en forma gradual y comparativamente rápido, una cierta medida de equilibrio interno que es normal para él -siempre y cuando el nuevo ambiente lo haga razonablemente posible-y que, al mismo tiempo, pueda integrarse en el nuevo contexto sin ser un elemento perturbado o perturbador dentro del mismo.²⁵

²⁰ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 133.

²¹ Coste D., Moore D., Zarate G. negli studi preparatori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue avevano sottolineato come la mobilità geografica, attraverso il contatto con una o più lingue, diventi «mobilité sociale qui conduit le plurilingue vers d'autres espaces sociaux que ceux vers lesquels les modes de socialisation dominants le prédisposent». Cfr. Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 21.

²² Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 133

²³ Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

²⁴ Grinberg L., Grinberg R. (1984). *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza, p. 37.

²⁵ Menges L. J. (1959). *Fitness for Emigration; A Research on Some Psychological Aspects of Emigrability* (tit. or. *Geschiktheid voor emigratie Een onderzoek naar enkele psychologische aspecten der emigrabiliteit*. Gravenhage: Staatsdrukkerij-en Uitgeverijbedrijf), citato da Grinberg L., Grinberg R. (1984). *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza, p. 31.

Una nuova concezione della mobilità è emersa in questi ultimi anni ed è la nozione di *multilocality*, che starebbe tra la mobilità spaziale e la migrazione.

Given the contemporary changes in social interaction, it must be questioned if these two major concepts of research are still valid enough to analyze spatio-temporal patterns. Lately, a group of European scientists united in the 'multilocality network'. They try to reconceptualize the research on people's physical movements and socio-spatial interaction. [...] 'multilocality' between the two notions of spatial mobility and migration.²⁶

Il già citato V. Kaufmann propone invece di usare il termine di «*motilité* pour qualifier le potentiel de mobilité des acteurs qu'il considère aussi comme une ressource désormais essentielle de la position sociale, au point d'en faire une forme de capital».²⁷

Un concetto che paradossalmente è legato alla mobilità è quello di *place attachment*, definito da B. Hernández e M. C. Hidalgo come «an affective bond or link between people and specific places»;²⁸ Low lo definisce invece come «an individual's cognitive or emotional connection to a particular setting or milieu».²⁹

Per C. Cooper-Marcus e C. Francis «places root us -to the earth, to our own history and memories, to our families and larger community».³⁰

7.4 Migrante e straniero

I concetti di migrante e di straniero sono strettamente collegati alla mobilità e numerose sono le definizioni che sono state date a proposito. Iniziamo con i documenti ufficiali: l'articolo 2 dell'*United Nations Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families* definisce il migrante-lavoratore in questi termini: «The term "migrant worker" refers to a person who is to be engaged, is engaged or as been engaged in a remunerated activity in a State of which he or she is not a national».³¹

²⁶ Nadler R. (2009). *Multilocality: An Emerging Concept between the Terms of Mobility and Migration*. University of Milano-Bicocca: Paper presented in the International Doctoral Programme URBEUR p. 1.

²⁷ Gallet C., Kaufmann V. (2009). «Aux racines de la mobilité en sciences sociales: contribution au cadre d'analyse socio-historique de la mobilité quotidienne», in Guigueno V., Flonneau M. (dir). *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité?* Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 7 della versione elettronica.

²⁸ Hernández B., Hidalgo M. C. (2001). «Place attachment: conceptual and empirical questions», in *Journal of Environmental Psychology*, 21, p. 274. Questi autori sentono la necessità di ridefinire la nozione di *place attachment* in questi termini: «a positive affective bond between an individual and a specific place, the main characteristic of which is the tendency of the individual to maintain closeness to such a place». Cfr. Hernández B., Hidalgo M. C., *ibidem*.

²⁹ Low S. (1992). «Symbolic Ties that bind: place attachment in the plaza», in Altman I., Low S. (Eds). *Place Attachment*. New York: Plenum, p. 165.

³⁰ Cooper-Marcus C., Francis C. (1998). *People places*. New York: Wiley & Sons, p. xi.

³¹ *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, United Nations, 69th plenary meeting, 18 December 1990.
<http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r158.htm>

Per quanto riguarda in modo specifico gli italiani all'estero, l'Istituto nazionale di statistica nel 1947,

utilizzò per il termine “emigrante” una nuova definizione che, nel rispetto delle leggi in materia, risultava più aderente a un tipo di emigrazione più “moderna”. Gli emigranti pertanto furono definiti come coloro che si trasferiscono all'estero per:

- esercitarvi una professione, ovvero un'arte o un mestiere in proprio o alle dipendenze altrui (emigranti lavoratori);
- seguire l'emigrante lavoratore a seguito di chiamata per motivi non di lavoro da parte di familiari già emigrati o residenti all'estero (emigranti familiari);
- stabilirvi la residenza a seguito di chiamata da parte di non familiari per motivi non di lavoro (emigranti per altri motivi).

Il raggruppamento degli emigranti secondo queste tre modalità è rimasta, fino ai tempi più recenti, la principale classificazione con la quale è stato analizzato il fenomeno migratorio.³²

7.4.1 Migrante prima di essere uomo?

Sayad ha analizzato il concetto dal punto di vista sociologico, facendo notare come immigrazione ed emigrazione siano «les deux faces indissociables d'une même réalité, elles ne peuvent s'expliquer l'une sans l'autre».³³ La condizione di chi è immigrato/emigrato porta in sé una contraddizione, quella di «continuare a essere presente a dispetto dell'assenza: è la sorte e il paradosso dell'emigrato. Nello stesso tempo, continuare a non essere totalmente presente là dove si è presenti».³⁴

Nella prefazione all'opera di Sayad, P. Bourdieu, riferendosi all'immigrato/emigrato, afferma:

de trop partout, et autant, désormais, dans sa société d'origine que dans la société d'accueil, il oblige à repenser de fond en comble la question des fondements légitimes de la citoyenneté et de la relation entre le citoyen et l'État, la Nation ou la nationalité. Doublement absent, au lieu d'origine et au lieu d'arrivée [...].³⁵

La definizione di immigrato di Sayad deriva dall'analisi dello statuto degli individui nel contesto della mobilità di tipo migratorio: l'immigrato non è nient'altro che una forza-lavoro temporanea.

³² Tratto da: *Popolazione. L'emigrazione italiana e i rimpatri. Serie storiche*. Roma: Istituto nazionale di statistica, p. 1. http://seriestoriche.istat.it/fileadmin/allegati/Popolazione/testi/2_Emigrazione_italiana_e_rimpatri.pdf

³³ Sayad A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'émigré*. Paris: Ed. du Seuil, p. 15.

³⁴ Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: R. Cortina, p. 171.

³⁵ Bourdieu P. (1999). «Préface», in Sayad A. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'émigré*. Paris: Ed. du Seuil, p. 12.

Qu'est-ce donc un immigré? Un immigré, c'est essentiellement une force de travail, et une force de travail provisoire, temporaire, en transit. En vertu de ce principe, un travailleur immigré (travailleur et immigré étant, ici, un pléonasme), même s'il naît à la vie (et à l'immigration) dans l'immigration, même s'il est appelé à travailler (en tant qu'immigré) sa vie durant dans le pays, même s'il est destiné à mourir (dans l'immigration) et en tant qu'immigré, reste toujours un travailleur qu'on définit et on traite comme provisoire, donc révocable à tout moment.³⁶

È il lavoro ad autorizzare il soggiorno in un altro paese e la ragione di esistere di un emigrante: è «la seule raison d'être qu'on lui reconnaisse: d'être en tant qu'immigré, d'abord, mais aussi et très vite, en tant qu'homme -sa qualité d'homme étant subordonnée à sa condition d'immigré».³⁷

Il concetto deve essere rivisitato in quanto riduttivo e classante: per Gohard-Radenkovic la denominazione ufficiale di “migrante”

[...] implique la préexistence de populations non migrantes et non mobiles, opposant des sédentaires hypothétiques à des nomades mythiques, ce qui réduit et bipolarise des situations très hétérogènes au sein des populations d'une même société et au sein des populations immigrées. De plus, le terme “migrant” implique que ces populations sont en transit permanent et n'ont pas droit à un espace d'intégration. Or, toute la problématique réside bien [...] dans leur intégration dans un espace précis à un moment précis de l'histoire des sociétés».³⁸

Gohard-Radenkovic, riflettendo sul termine alla luce della concezione della mobilità di Urry, propone «une conception fluide et déterritorialisée des parcours individuels ou collectifs. Dans cette optique, nous postulons la diversité des situations de mobilité, celle de leurs motivations, et celle de parcours individuels non linéaires mais fragmentés, qui dessinent des cartographies complexes dans un espace et un temps redéfinis».³⁹

7.4.2 L'espatriato: un nuovo migrante?

In italiano il termine *espatriato* può essere considerato come sinonimo di emigrante. Termine derivato di *patria*, secondo il dizionario è la persona che ha lasciato temporaneamente o definitivamente, per ragioni di lavoro, la propria patria.⁴⁰ Usato spesso nella versione inglese di *expatriate*, abbreviata in *expat*, indica la mobilità professionale di persone definite come “altamente qualificate”:

³⁶ Sayad A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck, p. 61.

³⁷ Sayad A., *ibidem*.

³⁸ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, pp. 159-160.

³⁹ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 160.

⁴⁰ Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line. Tra i diversi significati di *patria*, riportiamo il seguente: territorio abitato da un popolo e al quale ciascuno dei suoi componenti sente di appartenere per nascita, lingua, cultura, storia e tradizioni. <http://www.treccani.it/vocabolario/patria/>

Starting at the end of the 20th century globalization created a global market for skilled professionals and leveled the income of skilled professionals relative to cost of living while the income differences of the unskilled remained large. [...] Families might often stay behind when work opportunities amount to months instead of years. [...] Modern expatriates form a global middle class. [...] Middle class expatriates contain many remigrants from emigration movements one or two generations earlier.⁴¹

Citiamo P. Yanaprasart e B. Fernandez che mettono in evidenza come il termine di espatriato circoscriva un aspetto specifico della mobilità professionale.

La notion d'expatriation désigne les élites migrantes, comme les professionnels qualifiés dont la mission est d'importer un savoir-faire international mobile et malléable. Alors qu'autrefois le séjour avait une durée soit limitée, soit longue, aujourd'hui les contrats locaux se multiplient, les parcours aussi et la notion de mobilité internationale prend le pas sur celle d'expatriation traditionnelle.⁴²

7.5 Lo straniero e "l'altro"

Il termine straniero deriva dal latino *extraneus*, estraneo o esterno, di altri paesi, di altre nazioni e può essere usato anche con connotazione negativa.⁴³

Il concetto è «nello stesso tempo, contiguo e distinto rispetto a quello di estraneo che ne rappresenta la formulazione prevalentemente individuale e psicologica. [...] Lo straniero è sempre una figura sociale, l'estraneo è prima di tutto una figura psicologica»,⁴⁴ afferma S. Tabboni.

Per diversi autori il concetto di straniero è strettamente legato alla nozione di "altro".

Ci riferiamo ancora a Tabboni, per la quale «la riflessione sul rapporto con l'altro [...] ricorre continuamente nella storia del pensiero filosofico occidentale per diventare [...] secondo diverse prospettive: la percezione dell'esistenza dell'altro, l'esperienza della sua alterità, l'incontro con l'altro come problema etico».⁴⁵ Secondo l'autrice «la nozione di altro ha un rilievo filosofico ed esistenziale molto più vasto di quella dello straniero»⁴⁶ e nel tracciare la storia della nascita del concetto rileva come «nei documenti disponibili

⁴¹ <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/expatriate>

⁴² Yanaprasart P., Fernandez B. (2008). «Mobilité internationale: les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 143.

⁴³ Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/straniero/>

⁴⁴ Tabboni S.(a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 108.

⁴⁵ Tabboni S. (2006). *Lo straniero e l'altro*. Napoli: Liguori, p. 7.

⁴⁶ Tabboni S., *op. cit.*, p. 10. Tra gli autori che hanno affrontato il discorso dell'altro e dell'alterità citiamo Todorov T. (1989). *Nous et les autres*. Paris: Ed. du Seuil: «Personne n'est intrinsèquement Autre; il ne l'est que parce qu'il n'est pas moi; en disant qu'il est autre, je n'ai encore rien dit vraiment; pis, je n'en sais rien et n'en veux rien savoir, puisque toute caractérisation positive m'empêcherait de le maintenir dans cette rubrique purement relative, l'altérité», p. 355.

delle grandi civiltà del passato troviamo testimonianze di come l'altro [...] sia sempre una figura cui vengono negate o concesse a fatica le caratteristiche stesse dell'umanità».⁴⁷

Il concetto è stato continuamente rivisitato da numerose discipline quali la sociologia, l'antropologia, l'etnologia, la psicologia sociale, il diritto, l'economia, le scienze del linguaggio e dell'educazione, «à la lumière des événements qui en modifient la position dans la société».⁴⁸

7.6 Lo straniero secondo il pensiero di Simmel, Wood, Schütz, Kristeva

G. Simmel è considerato il primo autore a stabilire la legittimità scientifica del concetto, che diventa così oggetto di ricerca sociologica; nel tracciarne la storia, Murphy-Lejeune osserva che Simmel «dans son essai éponyme (1908), il définit la position formelle de ce type social en termes spatiaux, temporels, sociaux et symboliques comme constituant une constellation sociale spécifique à la jonction de divers paradoxes et tensions».⁴⁹

Molti sono stati gli studi sul breve e famosissimo ritratto che Simmel ha dedicato allo straniero nel testo *Soziologie*,⁵⁰ nel quale egli «focalizza in primo luogo la contraddizione dei rapporti che legano lo straniero alla società che lo ospita».⁵¹ Innanzitutto Simmel definisce lo straniero «come colui che oggi viene e domani rimane. [...] Egli è fissato in un determinato ambito spaziale [...] ma la sua posizione è determinata essenzialmente dal fatto che egli non vi appartiene fin dall'inizio, che egli immette in esso qualità che non ne derivano e non possono derivarne».⁵²

“Distanza” è la parola-chiave che identifica lo straniero e che non va disgiunta dal suo opposto, la “vicinanza”: «l'unità di vicinanza e distanza, che ogni rapporto tra uomini comporta, [...] si può formulare nella maniera più breve nei termini seguenti: la distanza nel rapporto significa che il soggetto vicino è lontano, mentre l'essere straniero significa che il soggetto lontano è vicino».⁵³

⁴⁷ Tabboni S., *idem*, p. 16.

⁴⁸ Murphy-Lejeune E. (2001). «Autour d'un mot: étranger», in Paganini G. (coord. par) *Différences et proximités culturelles: l'Europe. Espace de recherche*. Paris: L'Harmattan, p. 81.

⁴⁹ Murphy-Lejeune E., *op.cit.*, p. 82.

⁵⁰ Simmel G. (1908). «Exkurs über den Fremden», in *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Dunker & Humblot (trad. it. di Giordano G. 1989, *Sociologia*. Milano: ed. Comunità, pp. 580-584). Il saggio «Lo straniero» tradotto in italiano si trova nell'antologia degli scritti sociologici di Simmel a cura di Alferj P., Rutigliano E. (2003). *Ventura e sventura della modernità*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 468-474.

⁵¹ Tabboni S. (a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 13.

⁵² Simmel G. (2003). «Lo straniero», in Alferj P., Rutigliano E. (a cura di). *Ventura e sventura della modernità*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 468-469. Simmel pensava probabilmente agli ebrei dei ghetti che all'inizio del XX° secolo arrivavano in Germania. Vi sono infatti nel testo diversi riferimenti agli ebrei.

⁵³ Simmel G., *ibidem*.

Lo straniero «è un elemento del gruppo stesso»,⁵⁴ anche se non potrà mai esserlo completamente: «a causa di questa sua diversità culturale e della “lontananza” che porta in sé, viene collocato in una posizione marginale, escluso dalle occupazioni centrali in quella comunità».⁵⁵ L’ambivalenza definisce sostanzialmente il rapporto con la società nella quale lo straniero entra a far parte: «egli è contemporaneamente vicino e lontano».⁵⁶ Per concludere, lo straniero di Simmel «permette di osservare chiaramente un aspetto importante del processo attraverso il quale ogni gruppo suddivide il proprio spazio sociale e lo gerarchizza, lasciando uno spazio particolare, di solo parziale inclusione, a coloro che appartengono ad altre culture».⁵⁷

Successivamente M. M. Wood ha realizzato il primo tentativo di fondare una sociologia dello straniero, la sua definizione di straniero è diversa e più ampia rispetto a quella di Simmel, come spiega.

The Stranger concept is broader than that of Simmel. [...] For us the stranger may be, as with Simmel, a potential wanderer, but he may also be a wanderer who comes today and goes tomorrow, or he may come today and remain with us permanently. The condition of being a stranger is not, for the present study, dependent upon the future duration of the contact, but it is determined by the fact that it is the first face-to-face meeting of individuals who have not known one another before. The question of whether or not the contact is to be a temporary or a lasting one is, however, as we shall see later, of importance in determining the character of the initial relationship.⁵⁸

Per Tabboni, nel commento al saggio, alla Wood interessano soprattutto «i meccanismi dell’integrazione e dell’evoluzione sociale, i modelli di comportamento attraverso i quali il gruppo stabilisce la propria identità⁵⁹ e i propri rapporti con l’esterno, individuati nel legame che li collega dall’altro da sé, al diverso trattamento che lo straniero riceve dal gruppo».⁶⁰ Per l’autrice «l’accoglienza che il gruppo riserva allo straniero rispecchia esattamente la natura dei rapporti che regnano all’interno del gruppo»⁶¹ e, dall’incontro

⁵⁴ Simmel G., *idem*, p. 469.

⁵⁵ Tabboni S.(a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 13. Nel saggio infatti Simmel dice che «il commercio [...] è [...] il terreno appropriato per lo straniero, che in una certa misura penetra come *supernumerarius* in una cerchia in cui le posizioni economiche sono propriamente già occupate». Cfr. Simmel, *op. cit.*, p. 470.

⁵⁶ Tabboni S.(a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 13.

⁵⁷ Simmel G. (1989). *Sociologia*. Milano: ed. Comunità, p. 584.

⁵⁸ Tabboni S. (2006). *Lo straniero e l’altro*. Napoli: Liguori, p. 41.

⁵⁹ Wood M. M. (1934). *The stranger: a study in social relationships*. New York: Columbia University Press, p. 44.

⁶⁰ Per la Wood «the character of the group is determined by the nature of the relationships which unite its members». Wood M. M., *op. cit.*, p. 8.

⁶¹ Tabboni S.(a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 62.

⁶² Tabboni S., *ibidem*.

con il culturalmente diverso, «che provoca insieme ansia e interesse, deriva una tensione che la società cerca di superare attraverso diverse strategie».⁶²

L'inserimento dello straniero nel gruppo è il risultato di un processo: «the process of assigning a tentative position to the stranger either outside the group as an enemy or within at least the outer circle of group relationships is usually a rapid one. A longer period is required, however, for the stranger to become fully assimilated».⁶³

L'incontro con il diverso culturalmente per Wood «[...] represents an adjustment reached by behavior processes. The nature of these processes is again dependent, in its turn, upon relationships which are already in existence, as those between the members of the group with which the stranger is in contact and also between this group and that to which the stranger belongs».⁶⁴

Nel saggio di psicologia sociale sullo straniero Schütz spiega che «il termine “straniero” indicherà un individuo adulto del nostro tempo e della nostra civiltà che cerca di essere accettato permanentemente o per lo meno tollerato dal gruppo in cui entra. L'esempio più evidente [...] è quello dell'emigrante». Come lui stesso sottolinea, il suo saggio è in continuità con quello della Wood ma, mentre la Wood prende in considerazione la comunità ospitante, «Schütz si sofferma sull'altro polo dell'interazione, affrontando i problemi connessi all'isolamento psicologico dello straniero nel suo incontro iniziale con il gruppo integrato nel quale intenderebbe inserirsi».⁶⁵ Lo straniero pertanto «comincia a interpretare il suo nuovo ambiente sociale nei termini del suo solito modo di pensare. [...] Un'idea che presto si dimostrerà inadeguata»;⁶⁶ più oltre infatti Schütz sottolinea cosa provochi nello straniero l'incontro con un mondo sconosciuto:

la scoperta che le cose nel suo nuovo ambiente appaiono molto diverse da come egli si aspettava che fossero quando era in patria costituisce generalmente il primo trauma che subisce la fiducia dello straniero nella validità del suo “pensare come il solito“. Non solo il quadro precostituito del modello culturale del gruppo in cui è entrato, che lo straniero si è portato dietro, ma l'intero schema di interpretazione finora indiscusso, in atto nel presso

⁶² Tabboni S., *op. cit.*, pp. 62-63.

⁶³ Wood M. M., *op. cit.*, p. 9.

⁶⁴ Wood M. M., *op. cit.*, p. 24.

⁶⁵ Cipollini R. (a cura di) (2002). *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*. Milano: Franco Angeli, p. 41.

⁶⁶ Schütz A. (1979). «Lo straniero. Saggio di psicologia sociale», in Izzo A. (a cura di) *Saggi sociologici*. Torino: Utet, riportato in: Tabboni S. (a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart*. Milano: F. Angeli, p. 133. Per Schütz lo straniero «è un uomo senza storia», nel senso che rimane escluso dalle esperienze passate del gruppo che hanno portato alla formazione del modello culturale. Schütz infatti afferma che «Ogni membro nato o cresciuto nel gruppo accetta uno schema standardizzato già preordinato del modello culturale giuntogli in eredità dagli antenati, dagli insegnanti e dalle persone autorevoli». Schütz A., *op. cit.*, p. 131.

il gruppo di origine, viene invalidato. Esso non può essere usato come schema di orientamento nel nuovo contesto sociale.⁶⁷

Per questi motivi lo straniero, «privo di qualsiasi status come membro del gruppo sociale di cui va a far parte, [...] è incapace di trovare un punto di partenza dal quale orientarsi. Egli si trova in una situazione di emarginazione»⁶⁸ e quando entra nel nuovo gruppo deve cercare di «"tradurre" [...] nei termini del modello culturale del suo gruppo di origine».⁶⁹ Concludiamo la rassegna degli autori per noi significativi che hanno interrogato il concetto di straniero con J. Kristeva: l'autrice propone una visione diversa.

[...] Figure de la haine et de l'autre, l'étranger n'est ni la victime romantique de notre paresse familiale, ni l'intrus responsable de tous les maux de la cité. Ni la révélation en marche, ni l'adversaire immédiat à éliminer pour pacifier le groupe. Étrangement, l'étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité [...]. De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même.⁷⁰

Nel suo testo, facendo riferimento agli immigrati, dice: «l'étranger est celui qui travaille. [...] Une nécessité vitale certes, l'unique moyen de sa survie»⁷¹ e ne individua le seguenti qualità: «fonceur, bulldozer ou petit malin, selon ses capacités et les circonstances, il ramasse tous les boulots et s'efforce d'exceller dans les plus rares. Dans ceux dont personne ne veut, mais aussi dans ceux auxquels personne n'a pensé».⁷² In definitiva per l'autrice lo straniero è «celui qui ne fait partie du groupe, celui qui n'«en est» pas, l'autre».⁷³

Kristeva riporta la definizione attuale, secondo la quale «l'étranger se définit principalement selon deux régimes juridiques: jus solis et jus sanguinis, le droit selon la terre et le droit selon le sang. [...] Avec la constitution des États-nations, nous en arrivons à la seule définition moderne acceptable et claire de l'étrangeté: l'étranger est celui qui n'appartient pas à l'État où nous sommes, celui qui n'a pas le même nationalité».⁷⁴

L'autrice, riferendosi a Freud, conclude in questi termini: «l'étrange est en moi, donc nous sommes tous des étrangers. Si je suis étranger, il n'y a pas d'étrangers».⁷⁵

⁶⁷ Schütz A., *op. cit.*, p. 135.

⁶⁸ Schütz A., *idem*, p. 136.

⁶⁹ Schütz A., *ibidem*. Schütz si riallaccia qui alla psicologia dell'uomo marginale di Park.

⁷⁰ Kristeva J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard, p. 9.

⁷¹ Kristeva J. *idem*, p. 30.

⁷² Kristeva J., *idem*, p. 31.

⁷³ Kristeva J., *idem*, p. 139.

⁷⁴ Kristeva J., *idem*, p. 140.

⁷⁵ Kristeva J., *idem*, p. 284.

7.7 Il concetto di diaspora

Il concetto di diaspora⁷⁶ è legato ai concetti precedenti di straniero e migrante; l'uso del termine è completamente mutato nell'ambito dei nuovi sviluppi disciplinari ed ha assunto una molteplicità di significati. Per la sua definizione ci riferiamo a R. Cohen: partendo dall'affermazione che «all scholars of diaspora recognize that the dominant Jewish tradition is at the heart of any definition of the concept»,⁷⁷ ritiene che ormai sia necessario andare oltre. Nel delineare le fasi dell'evoluzione e dell'ampliamento del concetto, cita gli studi di W. Safran:⁷⁸ «as Safran notably argued, diaspora was deployed as a “metaphoric designation” to describe different categories of people - ‘expatriates, expellees, political refugees, alien residents, immigrants and ethnic and racial minorities tout court’!». ⁷⁹

Per Cohen oggi il concetto deve pertanto essere rivisitato: «besides, in a global age where space itself has become reinscribed by cyberspace a diaspora can, to some degree, be cemented or recreated through the mind, through artefacts and popular culture, and through a shared imagination. To cover such examples, I use the expression deterritorialized diaspora». ⁸⁰

Un autore francese, D. Cuche, nell'analisi del concetto evidenzia come «"diaspora" va de pair avec un certain enracinement dans les sociétés d'accueil»⁸¹ ma come al tempo stesso si mantengano i legami con il paese di provenienza.

Sur le plan de l'organisation sociale, l'existence d'une diaspora implique aussi le maintien ou la reconstitution de liens de solidarité, généralement par la mise en place, au niveau local et régional, de structures associatives, religieuses ou culturelles, et par l'établissement, au niveau supranational, de réseaux d'échanges entre les différents pôles de l'espace diasporique. Multipolarité et interpolarité sont deux caractères indissociables de toute diaspora. ⁸²

Il termine ha conosciuto a partire dagli anni 1970, «une véritable inflation qui culmine au cours des années 1990. Il peut alors être accolé à la plupart des populations du monde,

⁷⁶ Diaspora è un termine che deriva dal greco διασπορά, cioè «dispersione», in generale significa dispersione, specialmente di popoli che, costretti ad abbandonare le loro sedi di origine, si disseminano in varie parti del mondo: in particolare è riferito alla dispersione degli Ebrei nel mondo antico. Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/diaspora/>

⁷⁷ Cohen R. (2008). *Global Diasporas. An Introduction*. London: Taylor & Francis, p. 34.

⁷⁸ Safran W. (1991). «Diasporas in modern societies: myths of homeland and return», in *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1, 1. Toronto: University Toronto Press, pp. 83-99.

⁷⁹ Cohen R., *op. cit.*, p. 1.

⁸⁰ Cohen R., *op. cit.*, p. 8.

⁸¹ Cuche D. (2001). «Diaspora», in *Pluriel. Recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n. 8. Paris: L'Harmattan, p. 20.

⁸² Cuche D., *op. cit.*, pp. 20-21.

[...] à des composantes d'une même population nationale, [...] ou à des groupes professionnels»,⁸³ afferma S. Dufoix nell'introduzione al suo testo. Si tratta ormai di un «mot passepartout»⁸⁴ del quale oggi si può dare la seguente definizione: «communauté nationale, ethnique ou religieuse vivant loin de sa terre natale -ou d'origine, ou de référence- sur plusieurs territoires étrangers [...]».⁸⁵

C. Bordes-Benayoun e D. Schnapper spiegano perché la parola oggi si debba usare al plurale.

S'il s'utilise désormais au pluriel, c'est que, tout au long des tragédies du XXème siècle, des hommes ont quitté leur maison natale, fui le malheur, la misère et l'absence de liberté, et sont partis vers des lieux réputés plus hospitaliers, mais souvent éloignés les uns des autres. [...] Au cours de ces déplacements, des migrants ont eu le sentiment de former le même peuple en dépit de la dispersion parmi d'autres.⁸⁶

Per le autrici la diaspora, «plus qu'une expérience sociale, elle est devenue un enjeu politique»,⁸⁷ il concetto va visto come uno strumento per interrogarsi sull'organizzazione politica degli Stati nazionali che, attraverso la costruzione delle frontiere, «exclut par principe les non-nationaux et même les "étrangers de l'intérieur", figure qu'incarne parfaitement l'homme de la diaspora».⁸⁸

In un testo successivo Bordes-Benayoun e Schnapper danno un'ulteriore definizione al termine, che non deve essere visto solo nella sua dimensione geografica e culturale o in relazione al ritorno.

Parler de diaspora, c'est d'abord parler d'histoire. [...] C'est souvent le temps qui dira s'il y a formation ou non d'une diaspora. Aborder ce phénomène, c'est aussi se placer sous l'angle de la mobilité au sens large: migratoire, sociale, culturelle, religieuse et même, à l'heure d'internet, virtuelle. C'est observer des solidarités et des rejets, des phénomènes d'intégration et des replis.⁸⁹

⁸³ Dufoix S. (2003). *Les diasporas*. Paris: PUF, p. 3. Dufoix fa qui riferimento agli articoli apparsi su *Libération* il 16/08/2001 e l'11/06/2002 nei quali il termine è stato esteso comprendendo la «diaspora des scientifiques, des intellectuels, des ingénieurs ou des footballeurs français ou nigériens».

⁸⁴ Dufoix S., *ibidem*.

⁸⁵ Dufoix S., *op. cit.*, p. 62.

⁸⁶ Bordes-Benayoun C., Schnapper D. (2006). *Diasporas et nations*. Paris: Odile Jacob, pp. 7-8.

⁸⁷ Bordes-Benayoun C., Schnapper D., *op. cit.*, p. 9.

⁸⁸ Bordes-Benayoun C., Schnapper D., *op. cit.*, p. 29.

⁸⁹ Bordes-Benayoun C., Schnapper D. (2008). *Les mots des diasporas*. Université de Toulouse-Le Mirail: Presses Universitaires du Mirail, p. 4.

7.7.1 Italiani nel mondo: diaspora o transnazionalismo?

La reinterpretazione del concetto che, secondo le definizioni riportate nel paragrafo precedente, include tutte le mobilità, a partire dagli anni '90, e con qualche ritardo in confronto al mondo anglosassone, è stata oggetto di studio in riferimento alla mobilità italiana. Tra i ricercatori alcuni sono italo-americani come R. Vecoli che la definisce «not a homogeneous phenomenon that can be analysed in terms of unitary causes, characteristics or itineraries».⁹⁰ Citando gli studi di E. Sori (1979)⁹¹ Vecoli aggiunge: «What was particular (but buy no means unique) about the Italian diaspora was its variation over time in terms of types migrations, modalities, volume, intensity, sources and destinations».⁹²

Più recentemente D. R. Gabaccia, riferendosi alle reti di relazioni create dagli italiani all'estero, nel suo testo sostiene che «queste reti rassomigliano senza dubbio alle diaspore»⁹³ ma che

le emigrazioni hanno raramente creato una diaspora italiana nazionale o unita, ma hanno invece creato molte diaspore temporanee e mutevoli, diaspore di persone con un'identità e un senso della fedeltà difficilmente qualificabili come "italiane". [...] Soltanto negli ultimi decenni, comunque, si può parlare di emigranti provenienti dall'Italia uniti da un senso d'identità nazionale, che cercano di avere e mantenere saldi rapporti con il governo nazionale in patria o con un'identità condivisa in tutto il mondo.⁹⁴

Il concetto di "diaspora" è quello che meglio aiuta a comprendere l'origine storica dell'*italicità*: Bassetti mette in luce come la diaspora italiana abbia radici antiche e appartenga

in qualche modo alle caratteristiche essenziali della nostra identità prima ancora che si compia l'unità nazionale, prima ancora che nasca il primo Stato unitario con la sua cittadinanza e, infine, prima ancora che la lingua italiana [...] divenga davvero la lingua parlata e praticata dalla grande maggioranza degli abitanti della penisola. In sostanza, si può dire -correndo volontariamente e consapevolmente i rischi di "anacronismo" che sono insiti in un giudizio e in un linguaggio come questo- che la diaspora italiana abbia nel corso dei secoli una configurazione anticipatamente "glocal".⁹⁵

⁹⁰ Vecoli R. J. (1995). «The Italian Diaspora, 1876-1976», in Cohen R. (ed.) *The Cambridge Survey of World Migration*. New York: Cambridge University Press, p. 114.

⁹¹ Sori E. (1979). *L'emigrazione italiana dall'Unità alla seconda guerra mondiale*. Bologna: Il Mulino.

⁹² Vecoli R. J., *op. cit.*, p. 114.

⁹³ Gabaccia D. R. (2003). *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*. Torino: Einaudi, p. XIX.

⁹⁴ Gabaccia D. R., *op. cit.*, pp. XIX-XX.

⁹⁵ Bassetti P. (2003). «Italicità: globale e locale», in Janni P., Mc Lean G. F. (eds). *The essence of Italian culture and the challenge of a global age*. Washington: CRVP, p. 16.

Nel contesto italiano il dibattito non è ancora chiuso, come mostra la discussione che si è avuta nell'ambito del convegno "Altretalia" organizzato dalla Fondazione Giovanni Agnelli e tenutosi a Torino dal 29 al 30 marzo del 2004: "Emigrazione italiana: percorsi interpretativi tra diaspora, transnazionalismo e generazioni".⁹⁶

N. Glick Schiller, L. Basch e C. Blanc-Szanton agli inizi degli anni '90, riflettendo sull'inadeguatezza del termine di "emigrazione", hanno coniato la parola "transnazionalismo" che così definiscono: «We have defined transnationalism as the process by which immigrants build social field that link together their country of origin and their country of settlement».⁹⁷ Più recentemente S. Vertovec individua alcune caratteristiche del transnazionalismo, già messe in luce negli studi precedenti sulle migrazioni:

- families were split between the countries of origin and destination, yet strong emotional ties were maintained;
- a considerable number of migrant returned to their homeland, or undertook some kind of movement back-and-forth between the two contexts over extended periods of time;
- strong long-distance networks were created and maintained, facilitating chain migration;
- [...] migrant associations were established [...].⁹⁸

D. R. Gabaccia nei suoi studi ha messo in evidenza lo stretto legame tra diaspora e transnazionalismo che caratterizza l'emigrazione italiana dei secoli precedenti:

osservare le emigrazioni italiane come una potenziale diaspora rivela le radici profonde di ciò che oggi gli antropologi chiamano "transnazionalismo". In Italia, nell'Ottocento e nel Novecento, l'emigrazione ha reso il transnazionalismo una dimensione normale di vita per molte famiglie italiane di lavoratori, forse per la maggior parte di esse.⁹⁹

⁹⁶ Dalla presentazione del Convegno: «In questo senso, il convegno s'interrogherà su come porsi di fronte a interpretazioni della storia migratoria in Italia che utilizzano concetti quali 'diaspora' e 'transnazionalismo', e che pongono al centro dell'interesse il rapporto che nelle esperienze migratorie individuali e collettive si stabilisce fra società di partenza, società d'arrivo e contesto globale. Altro elemento interessante sarà l'approccio generazionale che consente di affrontare il discorso odierno non solo dei rientri di cittadini d'origine italiana, ma anche quello dell'evoluzione dell'identità etnica italiana». <http://www.fga.it/fileadmin/storico/1024-1/CN1937.htm>

⁹⁷ Glick Schiller N., L. Basch L., Blanc-Szanton C. (1992). «Transnationalism: a New Analytic Framework for Understanding Migration», in *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism. Annals of New York Academy of sciences*, 645. New York: New York Academic of Sciences, p. 1.

⁹⁸ Vertovec S. (2009). *Transnationalism*. London: Taylor & Francis, p. 14.

⁹⁹ Gabaccia D. R. (2003). *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*. Torino: Einaudi, p. XXVIII.

8. IL CONCETTO DI RAPPRESENTAZIONE

Nella nostra ricerca il concetto di rappresentazione è operativo e trasversale perché riferito al rapporto con le lingue e al Paese di origine degli attori, l'Italia. Nel capitolo si interrogherà il concetto prima nella sua accezione generale, poi come rappresentazione sociale nelle scienze umane attraverso il pensiero di Moscovici, Jodelet, Abric e Doise. Successivamente lo si vedrà alla luce delle ricerche in ambito linguistico che negli ultimi vent'anni hanno messo in evidenza il legame esistente tra le rappresentazioni, le immagini sulle lingue e l'apprendimento delle lingue straniere.

8.1 Alle origini del concetto: Simmel, Weber, Durkheim

La nozione di rappresentazione¹ racchiude una grande varietà di situazioni e di campi disciplinari nei quali è applicata. Come osserva T. Grande, «se l'origine della nozione di rappresentazione è molto antica e rinvia a un problema di ordine filosofico, la sua definizione come categoria di comprensione e di analisi della realtà e dei fenomeni umani si deve, originariamente, alla sociologia».²

Nel tracciare la storia dell'evoluzione del concetto S. Moscovici cita Simmel tra gli autori più significativi, il quale «voit dans les idées ou les représentations sociales une sorte d'opérateur qui permet de cristalliser les actions réciproques entre une somme d'individus et de former l'unité supérieure qu'est institution».³ M. Weber, invece, «fait des représentations un cadre de référence et un vecteur de l'action des individus».⁴ Il vero inventore del concetto di rappresentazione è però Durkheim, «dans la mesure où il en fixe les contours et lui reconnaît le droit d'expliquer les phénomènes plus variés de la société».⁵ Per Durkheim le rappresentazioni collettive si distinguono da quelle individuali: «les représentations individuelles ont pour substrat la conscience de chacun et les représentations collectives, la société dans sa totalité».⁶ La rappresentazione è condivisa da tutti i membri di un gruppo «de même qu'ils partagent une langue. Elle a pour fonction de préserver le lien entre eux, de les préparer à penser de manière uniforme.

¹ Il termine viene dal latino *repraesentatio-onis*, derivato di *repraesentare* «rappresentare», cioè rendere presente. Definizione tratta dal dizionario etimologico on-line

<http://www.etimo.it/?cmd=id&id=14243&cmd=38c5417370d4ddabf00e3d2cac7e54cd>

² Grande T. (2005). *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*. Roma: Carocci, p. 13.

³ Moscovici S. (1997). «Des représentations collectives aux représentations sociales», in Jodelet D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), pp. 80-81.

⁴ Moscovici S., *op. cit.*, p. 81.

⁵ Moscovici S., *ibidem*. Moscovici si riferisce all'opera di Émile Durkheim *Les formes élémentaires de la vie religieuse*.

⁶ Moscovici S., *ibidem*.

C'est pourquoi elle est collective, et aussi parce qu'elle perdure à travers les générations et exerce sur les individus, trait commun à tous les faits sociaux, une contrainte».⁷

8.2 La rielaborazione del concetto secondo Moscovici e Jodelet

Il concetto di rappresentazione sociale ha suscitato interessi in tutte le discipline delle scienze umane: antropologia, storia, linguistica, psicologia sociale, psicanalisi, sociologia; in Francia è con lo psicosociologo S. Moscovici che il concetto viene ripreso ed elaborato. Moscovici riformula la concezione durkheimiana di rappresentazione collettiva perché si dimostra poco adatta a studiare le società contemporanee: «chez Durkheim, la représentation [...] a une certaine fixité».⁸ Moscovici definisce le rappresentazioni come

des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés.⁹

Si tratta di insiemi dinamici, il cui statuto consiste in una produzione di comportamenti e di rapporti all'ambiente circostante;¹⁰ costituiscono un sistema di conoscenze, condiviso collettivamente, influenzato dalle circostanze storiche e sociali «[...] ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté».¹¹

D. Jodelet riprende il concetto definendolo «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social».¹² Per l'autrice le rappresentazioni possono essere designate anche come «savoir de sens commun ou savoir naïf, naturel»;¹³ esse, in quanto sistemi d'interpretazione che dirigono la nostra relazione al mondo e agli altri, «orientent

⁷ Moscovici S., *op. cit.*, pp. 81-82.

⁸ Moscovici S., *op. cit.*, p. 82.

⁹ Moscovici M. (1976). *La psychanalyse, son image, son publique*. Paris: PUF, p. 39.

¹⁰ Moscovici M., *op.cit.*, p. 48.

¹¹ Moscovici S. (1984). «Préface», in Herzlich C. (éd.). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, pp. 10-11. Nel sistema di Moscovici la rappresentazione scaturisce da due processi: l'*oggettivazione* e l'*ancoraggio*. Secondo Moscovici «objectiver c'est résorber un excès de significations en les matérialisant (et prendre ainsi une distance à leur égard. [...] Naturaliser, classer, ce sont là les deux opérations essentielles de l'objectivation». Cfr. Moscovici M., *op.cit.*, pp. 108 e 110. La definizione di ancoraggio è invece la seguente: «par le processus d'ancrage la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants. On pourrait dire encore que l'ancrage transforme la science en cadre de référence et en réseau de significations. [...] Le processus d'ancrage [...] transforme la science en un savoir utile à tous». Cfr. Moscovici M., *op.cit.*, pp.170-171. Anche Doise riprenderà i concetti di *oggettivazione* e di *ancoraggio*.

¹² Jodelet D. (1997). «Représentations sociales: un domaine en expansion», in Jodelet D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), p. 53. Il corsivo è dell'autrice.

¹³ Jodelet D., *ibidem*.

et organisent les conduites et les communications sociales».¹⁴ Essendo fenomeni cognitivi, le rappresentazioni «engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées».¹⁵ La nozione di rappresentazione sociale per Jodelet possiede caratteristiche quali la vitalità, la trasversalità e la complessità.¹⁶

8.3 Gli studi più recenti: Abric, Doise e Palmonari

Partendo dalla teoria elaborata nel 1961 da Moscovici, J.-C. Abric, attraverso le ricerche sperimentali effettuate negli anni '70, mette in evidenza il legame tra pratiche e rappresentazioni sociali. Egli afferma che «toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne».¹⁷ La rappresentazione è «comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place».¹⁸ Secondo Abric la rappresentazione funziona come un sistema d'interpretazione della realtà che dirige le relazioni degli individui determinando i loro comportamenti o le loro pratiche: «la représentation est un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble *d'anticipations et d'attentes*».¹⁹

Anche W. Doise sottolinea la complessità della nozione, all'incrocio di una serie di concetti sociologici e psicologici, termine polisemico che designa un gran numero di fenomeni e di processi.²⁰ Partendo dalla riflessione sugli studi di Moscovici e di Bourdieu, Doise definisce le rappresentazioni sociali come «des principes générateurs de prise de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports».²¹ Nello stesso testo Doise e Palmonari sottolineano come le rappresentazioni mettano in luce il

¹⁴ Jodelet D., *ibidem*.

¹⁵ Jodelet D., *ibidem*.

¹⁶ Jodelet D., *op. cit.*, p. 55.

¹⁷ Abric J.-C. (sous la dir. de) (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF (1^{ère} éd. 1994), p. 12.

¹⁸ Abric J.-C., *op. cit.*, p. 13.

¹⁹ Abric J.-C., *ibidem*. Abric

²⁰ Doise W. (1986). «Les représentations sociales, définition d'un concept», in (sous la dir. de Doise W., Palmonari A.). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux-Niestlé, p. 81-83.

²¹ Doise W., *op. cit.*, p. 85.

rapporto tra l'individuale e il collettivo; essi definiscono le rappresentazioni «réalités partagées», anche se sono gli individui che le pensano e le producono: «dans la vie des groupes, les représentations sociales se déplacent, se combinent, entrent en rapport et se repoussent, quelques-unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leur place».²²

8.4 Le rappresentazioni nel campo infantile

La nozione di rappresentazione è molto importante nel campo infantile ma nella psicologia infantile sono state soprattutto analizzate le rappresentazioni mentali. M.-J. Chombart de Lauwe e N. Fueuerhahn ripercorrono la genesi del concetto partendo dalle concezioni classiche; le autrici citano J. Piaget,²³ il quale situa l'origine della rappresentazione nella continuità dello sviluppo senso-motorio la cui funzione è quella di stabilire relazioni con il mondo esterno. Per Piaget la rappresentazione scaturisce dall'interiorizzazione degli schemi senso-motori dove l'imitazione sembra costituire «à la fois l'instrument de transition conduisant du sensori-moteur au symbolique et la source même de l'image qui serait ainsi une imitation différée et intériorisée».²⁴ La rappresentazione in Piaget è stata poi criticata perché resta un processo indipendente da ogni influenza dell'ambiente.

Diversi autori hanno studiato gli strumenti per osservare le interazioni tra lo psichico e il sociale nello sviluppo del bambino; le ricerche di Chombart de Lauwe e Fueuerhahn si iscrivono in una prospettiva interazionale «où la transmission sociale définie comme *une dialectique de phénomènes psychosociaux* donne un cadre à la représentation sociale».²⁵

Per le autrici la rappresentazione è uno strumento di cognizione che

permet à l'enfant d'interpréter les découvertes du milieu physique et social réalisées au moyen de ses sensations, de ses actions et de ses expériences, en leur donnant un sens et des valeurs qui lui sont procurés par l'environnement, principalement dans ses relations et ses échanges avec autrui. La représentation est donc également un instrument de socialisation et de communication.²⁶

Secondo questo approccio il bambino è considerato come individuo con una storia personale che evolve a causa delle conoscenze via via acquisite ma al tempo stesso come

²² Doise W., Palmonari A. (1986). «Caractéristiques des représentations sociales», in (sous la dir. de Doise W., Palmonari A.). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux-Niestlé, p. 15.

²³ Piaget J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

²⁴ Chombart de Lauwe M.-J., Feuerhahn N. (1997). «La représentation sociale dans le domaine de l'enfance», in Jodelet D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), p. 342.

²⁵ Chombart de Lauwe M.-J., Feuerhahn N., *op. cit.*, p. 345.

²⁶ Chombart de Lauwe M.-J., Feuerhahn N., *op. cit.*, p. 340.

soggetto che vive il presente, membro di una classe sociale che gli proviene dalla famiglia, dall'ambiente nel quale è inserito, e di una categoria sociale derivata dall'età. Come mettono in evidenza le due autrici, «cette catégorie socio-génétique a un statut particulier, les enfants et les adultes se trouvent dans un rapport de catégorie dominée à catégorie dominante. Ce rapport de pouvoir marque les représentations de l'enfant, comme tout objet de représentation».²⁷

8.5 Atteggiamenti linguistici e rappresentazioni sulle lingue

La nozione di rappresentazione è diventata di fondamentale importanza nel campo delle scienze del linguaggio; i sociolinguisti, in particolare, hanno effettuato ricerche sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni degli individui nei confronti delle lingue, della loro natura, del loro statuto e del loro uso.

Risalgono al 1960 gli studi sugli atteggiamenti linguistici di W. Lambert e dei suoi collaboratori;²⁸ negli anni successivi numerosi altri autori si sono occupati di atteggiamenti e rappresentazioni sulle lingue.

Tra gli autori significativi citiamo U. Windisch; partendo dalla psicologia sociale che vede le rappresentazioni sociali costruite nell'interazione sociale, l'autore sottolinea l'importanza della dimensione affettiva ed emotiva. Nelle sue ricerche sui contatti tra lingue diverse Windisch afferma che «étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense».²⁹

L'aspetto interazionale della rappresentazione è messo in evidenza da B. Py che, spiegando l'accezione dell'aggettivo *sociale* riferito ai discorsi, dice: «le terme *social* est ainsi fortement polysémique. Les RS³⁰ sont sociales à la fois en tant que croyances

²⁷ Chombart de Lauwe M.-J., Feuerhahn N., *op. cit.*, p. 346.

²⁸ Lambert W. E., Hodgson R. C., Gardner R. C., Fillenbaum S. (1960). «Evaluational Reactions to Spoken Languages», in *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 1, pp. 44-51. Le ricerche sono state effettuate a Montréal per determinare gli atteggiamenti degli anglofoni e dei francofoni nei confronti della lingua inglese e della lingua francese. Le ricerche hanno mostrato che nelle maggior parte dei casi gli atteggiamenti nei confronti delle varietà linguistiche derivano dalle valutazioni portate sui locutori che si esprimono in quelle stesse lingue.

²⁹ Windisch U. (1997). «Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens», in Jodelet D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), p. 197. Windisch continua dicendo che i contatti tra le culture e le lingue diverse dipendono in larga misura «des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés».

³⁰ Représentations Sociales.

diffusées dans un groupe, disponibles à tous et à tout moment, et en tant que processus de construction interactionnelle».³¹

Citiamo inoltre M. Matthey che individua in Labov³² l'iniziatore degli studi sociolinguistici sulle rappresentazioni; l'autrice fa notare che, essendo la problematica studiata spesso nel campo delle discipline psicologiche, spesso non ci sia contatto tra i due ambiti disciplinari.³³ Per Matthey esiste invece un legame tra scambi conversazionali e rappresentazioni sociali che presuppongono una concezione pragmatica e interazionista del linguaggio: «dans cette approche, les échanges langagiers occupent une place importante dans la construction de la réalité, et le discours n'est pas simplement un miroir reflétant les représentations: [...] le discours construit la réalité, il ne la reflète pas».³⁴

8.6 Le rappresentazioni nella didattica delle lingue/culture

Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue e del loro uso, le rappresentazioni sono oggetto di discorsi relativi a appartenenza, identità, posizionamento distintivo in rapporto all'altro, allo "straniero" perché le rappresentazioni non si riferiscono solo alle lingue e agli usi delle lingue ma anche e soprattutto alle relazioni tra sé e gli altri: le rappresentazioni «donnent lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières»,³⁵ afferma D. Moore.

G. Zarate, riflettendo sul concetto applicato alla didattica delle lingue e delle culture, fa osservare che, dietro la nozione di rappresentazione, si trova «le souci de reconnaître une identité qui tendait à être étouffée derrière la technicité de l'instrumentation mise en place pour apprendre une langue étrangère. [...] La notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux semblant».³⁶ Zarate, in una prospettiva di ordine etico, si domanda allora quale sia il ruolo della scuola: «à quel titre l'école peut-elle prétendre modifier les représentations des élèves et ainsi infléchir les valeurs héritées de la famille».³⁷

³¹ Py B. (2000). «Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques», in *Tranel*, 32, p. 12.

³² Labov W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.

³³ Matthey M. (1997). «Représentations sociales et langage», in Matthey M. (sous la dir. de). *Les langues et leurs images*: Neuchâtel: IRDP; Le Mont sur Lausanne: LEP; Perros-Guirrec (France): AELPL, p. 318.

³⁴ Matthey M., *op. cit.*, p. 320.

³⁵ Moore D. (2001) (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, p. 9.

³⁶ Zarate G. (1997). «La notion de représentation et ses déclinaisons», in Zarate G. (Ed). (1997) «Les représentations en didactique des langues et cultures», in *Notions en Questions 2*. Paris: Didier Erudition, p. 7.

³⁷ Zarate G., *op. cit.*, p. 9.

Per la comprensione degli usi e dei comportamenti linguistici, la nozione di rappresentazione sociolinguistica ha portato un certo numero di ricercatori al tentativo di darle uno statuto teorico e metodologico, proponendo diverse denominazioni, tra le quali quella di *immaginario linguistico*, alla quale si possono associare altri termini quali pregiudizio, mito, stereotipo.³⁸ Ci riferiamo a H. Boyer, il quale cita Bourdieu che ha contribuito «à privilégier un traitement dynamique des représentations sociales et sociolinguistiques tout particulièrement (Bourdieu, 1982: p. 136)»: ³⁹ infatti per Bourdieu la lingua, il dialetto o l'accento, realtà linguistiche, «sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés».⁴⁰

Per S. Branca-Rosoff, invece, le nozioni di rappresentazione e d'immaginario in relazione alle lingue «désignent l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique [...]. Les représentations langagières sont constitutives des faits langagiers».⁴¹

Sempre nel campo delle rappresentazioni sono interessanti gli studi di L. Dabène che, riflettendo sull'evidenza degli insuccessi nell'apprendimento delle lingue, nonostante gli sforzi effettuati, afferma la necessità di prendere in considerazione «l'image que celles-ci ont dans la société, [...] la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants mais aussi des décideurs».⁴²

Per la ricercatrice la costruzione dell'immagine avviene attraverso l'uso concreto che si fa della lingua nelle diverse circostanze della vita sociale, in forma orale e/o scritta, attraverso le pratiche o attraverso il discorso che si fa sulla lingua stessa. Questo discorso determina il cosiddetto *statuto* delle lingue: può essere *formale*, costituito dalle disposizioni ufficiali che gestiscono l'uso e l'insegnamento delle lingue, oppure *informale*, quello delle immagini presenti nel discorso tenuto dai membri del gruppo

³⁸ Boyer H. (1996). «Les domaines de la sociolinguistique», in Boyer H. (sous la dir.de) (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, p. 15.

³⁹ Boyer H. (1990). «Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie», in *Langue française*, 85, p. 105.

⁴⁰ Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, p. 135.

Per Boyer «Bourdieu a surtout insisté sur la dimension fondamentalement polémique, agressive, des attitudes, préjugés, stéréotypes, etc., sur le pouvoir des représentations en actes que sont les catégorisations et les nominations et sur les enjeux des processus d'évaluation et donc de stigmatisation». Boyer H. (1990), p. 105.

⁴¹ Branca-Rosoff S. (1996). «Les imaginaires des langues», in Boyer H. (sous la dir.de) (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, p. 79.

⁴² Dabène L. (1997). «L'image des langues et leur apprentissage», in Matthey M. (sous la dir. de) (1997). *Les langues et leurs images*: Neuchâtel: IRDP; Le Mont sur Lausanne: LEP; Perros-Guirec (France): AELPL, p. 19.

sociale.⁴³ Dabène sottolinea come «ce statut n'est pas forcément toujours explicite: il peut arriver qu'il se manifeste de façon indirecte, biaisée: c'est le cas, par exemple, de la décision prise par les parents en ce qui concerne le choix de la langue à apprendre par leur enfant lors de son parcours scolaire».⁴⁴ La scelta di una lingua da apprendere, secondo Dabène, si basa su un certo numero di motivi che, anche se non espressi apertamente, sono comunque determinanti e ne individua cinque: il criterio economico, sociale, culturale, epistemico e affettivo.⁴⁵

N. Muller e J.-F. De Pietro, riferendosi agli studi precedenti sulle immagini e le rappresentazioni degli alunni sui paesi di cui apprendono la lingua,⁴⁶ mettono in evidenza come il metodo usato dell'associazione di parole abbia dato accesso a tali rappresentazioni e come le stesse si siano potute categorizzare, trasformare in cifre o tabelle e misurare. Dai risultati delle loro ricerche emerge la dimensione identitaria delle rappresentazioni e come esse siano «réellement reconstruites, travaillées dans l'interaction».⁴⁷

Da ultimo citiamo V. Castellotti e D. Moore; nella *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* affermano che

les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi

⁴³ Dabène L., *op. cit.*, p. 20.

⁴⁴ Dabène L., *op. cit.*, p. 20.

⁴⁵ Dabène L., *op. cit.*, p. 21. Dabène dà le seguenti definizioni ai criteri evidenziati: «*Le critère économique*: une des premières raisons de valorisation d'une langue est liée à l'accès qu'elle offre ou non au monde du travail. [...] *Le critère social*: une langue est également appréciée en fonction du niveau social de ses locuteurs, et par conséquent, des possibilités de promotion, d'ascension sociale qu'elle paraît ouvrir à ceux qui entreprennent son apprentissage. [...] *Le critère culturel*: chaque langue se voit affecter ce que nous appellerions un indice de prestige, qui est le fruit de la richesse culturelle dont elle est porteuse mais également de sa propre valeur esthétique. [...] *Le critère épistémique*: une langue est également un objet de savoir, dont la maîtrise comporte en elle-même une certaine valeur éducative. Cette valeur est appréciée en fonction des exigences que l'on attache à son apprentissage. [...] *Le critère affectif*: au-delà de tous les critères, il existe à l'égard de certaines langues des préjugés favorables ou défavorables qui tiennent aux aléas de l'histoire, à leur émergence sur la scène internationale et aux relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où l'on les parle».

⁴⁶ I due autori si riferiscono agli studi di De Pietro (1994). «Une variable négligée: les attitudes. Représentations sociales de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand», in *Éducation et recherche*, 1, pp. 89-110 e dell'Unesco (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'Unesco. Un numero importante di ricerche sulle rappresentazioni delle lingue e del loro apprendimento mostrano il ruolo essenziale delle immagini che coloro che apprendono si formano sulle lingue, sui locutori e sui paesi nei quali la lingua si parla. Tra gli autori si vedano: Zarate 1993, Matthey 1997, Paganini 1998.

⁴⁷ Muller N., De Pietro J.-F. (2001). «Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue», in Moore D. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, pp. 56-57.

à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives.⁴⁸

8.6.1 Le rappresentazioni linguistiche nei bambini

Castellotti e Moore hanno effettuato ricerche sulle rappresentazioni linguistiche nei bambini partendo dall'affermazione che «les idées des enfants, leurs opinions individuelles ou collectives peuvent être abordées au moyen des travaux des psychologues sociaux sur les représentations. [...] Re-présenter, c'est avant tout montrer, décrire, mettre au jour par la production d'images».⁴⁹

Riferendosi agli studi di alcuni psicologi sociali (Gombrich 1983, Moliner 1996), le due autrici mettono in evidenza come l'immagine conservi un forte potere percettivo ed emotivo, con una funzione polisemica che neppure la parola e la scrittura possiedono.⁵⁰

Castellotti e Moore citano Moliner: «une image visuelle reflète toujours plus ou moins les conceptions, les croyances et les valeurs de celui qui l'a produite. De même qu'elle reflète aussi les conceptions, les croyances et les valeurs de ceux à qui elle est destinée»;⁵¹ le autrici ritengono che i disegni dei bambini possano pertanto permettere di accedere alle loro concezioni sulle lingue e il loro apprendimento.

I bambini prendono coscienza spesso fin dalla più tenera età del plurilinguismo e secondo H. J. Krumm, attraverso il metodo del *ritratto delle lingue*, del quale si parlerà in modo più approfondito nel quadro metodologico, si possono rilevare le rappresentazioni che essi hanno del loro rapporto con le lingue.⁵²

⁴⁸ Castellotti V., Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV, Conseil de l'Europe, p. 21. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

⁴⁹ Castellotti V., Moore D. (1999). «Schémas en coupe du plurilinguisme », in *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, Université de Neuchâtel, pp. 28-29. Lo studio si propone di identificare «les liens qui peuvent s'établir entre, d'une part, des processus de catégorisation sociolinguistique (images des langues, de ceux qui les parlent, et représentations de l'apprentissage) et d'autre part, les processus linguistiques et d'apprentissage chez de jeunes apprenants». Cfr. Castellotti V., Moore D., *op. cit.*, p. 27.

⁵⁰ Castellotti V., Moore D., *op. cit.*, p. 29.

⁵¹ Moliner P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble, citato da Castellotti V., Moore D., *op. cit.*, p. 29.

⁵² Krumm H. J. (2008). «Plurilinguisme et subjectivité: "portrait de langues", par les enfants plurilingues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 111.

9. IL CONCETTO DI STRATEGIA

La strategia, o meglio le strategie che gli attori sociali mettono in atto consciamente o inconsciamente quando si trovano in un contesto nuovo, è un concetto transdisciplinare. Per definirlo faremo riferimento agli apporti di diversi autori: Crozier e Friedberg per l'importanza che danno al comportamento dell'attore, Schelling per il legame tra strategia e negoziazione; Charnay per la storia e l'evoluzione del concetto; Gohard-Radenkovic per l'approccio antropologico e le strategie degli attori sociali nella mobilità, Camilleri per le strategie identitarie, Berry e Manço per le strategie di acculturazione, Vatz Laaroussi per le strategie familiari nella mobilità migratoria.

9.1 L'importanza dell'attore e della negoziazione

Nell'arte militare la strategia è la tecnica di individuare gli obiettivi di una guerra o di un ampio settore di operazioni, di elaborare le linee di azione, predisponendo i mezzi per conseguire la vittoria o i risultati più favorevoli con il minor sacrificio possibile, nell'uso corrente è il modo di agire e di procedere diretto al raggiungimento di un fine.¹

Il concetto di strategia compare negli studi effettuati da M. Crozier e E. Friedberg negli anni '70 sulle organizzazioni.² Secondo questi autori per comprendere il concetto di strategia bisogna partire dalle osservazioni empiriche del comportamento degli *attori*,³ le cui caratteristiche sarebbero le seguenti:

1. L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents: ceux-ci sont multiples, plus au moins ambigus, plus au moins explicites, plus au moins contradictoires: il en changera en cours d'action, en rejettera certains, en découvrira d'autres, chemin faisant, voire après coup, ne serait-ce que parce que des conséquences imprévues et imprévisibles de son action l'obligent à «reconsidérer sa position» et à «réajuster son tir». [...]
2. Pourtant son comportement est *actif*. [...]
3. Et c'est un comportement qui a toujours un sens; le fait qu'on ne puisse le rapporter à des objectifs clairs ne signifie pas qu'il ne puisse être rationnel, tout au contraire. [...]
4. C'est au contraire un comportement qui a toujours deux aspects: un aspect offensif: la saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation; et un aspect défensif: le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité à agir.⁴

¹ Strategia è un termine che deriva dal greco στρατηγία/stratighia (in latino strategìa) «comando dell'esercito; carica di stratego; arte militare», derivato da στρατηγός/stratego. Etimologia e definizioni tratte dal Dizionario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/strategia/>

² Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

³ Per il concetto di attore si veda il capitolo relativo.

⁴ Crozier M., Friedberg E., *op. cit.*, p. 47 .

Sempre secondo Crozier e Friedberg, per comprendere l'attore e la sua strategia, bisogna ricorrere ad un altro concetto, quello di *potere*⁵ che viene definito come «*une relation, et non pas un attribut des acteurs*».⁶ [...] Le pouvoir est inséparablement lié à la négociation: *c'est une relation d'échange, donc de négociation* dans laquelle deux personnes au moins sont engagées».⁷

La negoziazione legata alla strategia era già stata studiata negli anni '60 da T. Schelling che vede il concetto finalizzato «à la recherche des règles permettant de s'assurer les meilleures chances de succès»⁸ soprattutto nei casi di conflitto: «étudier la stratégie du conflit, c'est avant tout prendre conscience du fait que la plupart des situations de conflit sont également des situations de *négociation*».⁹ Nella negoziazione importante risulta l'intervento di un mediatore: «tant pour accélérer la négociation que pour faciliter la mise en forme de l'accord final [...]».¹⁰

9.2 Polisemia e banalizzazione del concetto

Il concetto di strategia è stato applicato a tanti campi disciplinari e caricato di tanti significati, come afferma J. P. Charnay.¹¹

La stratégie ne peut plus être définie comme la seule préparation et conduites des guerres [...] Ses modèles rationalisants ont envahi de nombreux domaines, politiques, économiques (entreprise), scientifiques (recherche), ludiques... Elle est devenue une opération mentale et une activité sociale, un mode d'agencement des comportements humains intégrés dans les avancées techniques. [...] De spécialité militaire, la stratégie est devenue transdisciplinaire, un phénomène de société.¹²

Nel suo testo Charnay passa in rassegna le definizioni classiche del concetto fino ad arrivare alle definizioni contemporanee. Secondo Charnay è a partire dalla Seconda Guerra mondiale che le accezioni semantiche del termine hanno scatenato «une explosion lexicale et une déperdition sémantique qui ont banalisé la notion de stratégie».¹³

Nel mondo contemporaneo le guerre e la competizione economica e sociale «ont surdéterminé le jeu stratégique dans la plupart des activités humaines et des rapports

⁵ Crozier M., Friedberg E, *idem*, p. 49.

⁶ Crozier M., Friedberg E, *idem*, p. 56 (in corsivo nel testo).

⁷ Crozier M., Friedberg E, *idem*, p. 57 (in corsivo nel testo).

⁸ Schelling T. C. (1986). *Stratégie du conflit*. Paris: PUF, p.15.

⁹ Schelling, *idem*, p. 18.

¹⁰ Schelling, *idem*, p. 93.

¹¹ J. P. Charnay è fondatore e presidente del *Centre de philosophie de la stratégie* di Parigi.

¹² Charnay J. P. (1995). *La stratégie*. Paris: PUF, p. 3.

¹³ Charnay J. P., *idem*, p.15.

sociaux» e il risultato è che la strategia è una semplice «dynamique des relations et des adaptations réciproques entre les moyens et les fins».¹⁴

Secondo questa ricostruzione filosofica «éthiquement elle détermine l'intensité des moyens tactiques à mettre en œuvre pour agir sur l'Autre».¹⁵ Nell'azione strategica Charnay, riflettendo sul secolare dibattito tra *determinismo* e *libertà*, riconosce all'agire dell'uomo una certa autonomia quando afferma che «n'existe donc de stratégie au sens commun du terme que si une certaine dose de liberté est reconnue à l'homme. Peu importe qu'elle soit illusoire si cette absence de réalité n'est pas perçue par les acteurs».¹⁶

9.3 Le strategie identitarie nella mobilità migratoria

L'approccio dell'identità nei termini di *strategie identitaires* messe in atto dagli attori sociali è alla base dell'opera collettiva coordinata da Camilleri:¹⁷

en effet, l'idée que les individus -et les groupes- ont une certaine capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence, c'est-à-dire sur une part de la définition de soi n'est pas neuve; elle a été déjà esquissée par certains auteurs, par exemple par P. Tap (1979, 1988) qui évoque explicitement, sous le terme de stratégie, la marge de manœuvre des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles.¹⁸

Uno degli autori dell'opera, Taboada-Leonetti, osserva che le strategie identitarie «apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, des ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent -c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs- et des ressources de ceux-ci».¹⁹

La nozione di strategia identitaria postula «l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels»;²⁰ in riferimento alla strategia nella mobilità/migrazione, afferma che «la migration implique un changement rapide des références et des situations, qui définissent des rôles sociaux différents».²¹

Parlando delle comunità minoritarie alle quali nel paese di accoglienza sono assegnate nuove identità, Taboada-Leonetti fa osservare che tale comunità «tentera d'affirmer son

¹⁴ Charnay J. P., *idem*, pp. 21-22.

¹⁵ Charnay J. P., *ibidem*, p. 23.

¹⁶ Charnay J. P., *ibidem*, p. 26.

¹⁷ Camilleri C., Kastarsztejn J., Lipiansky E. M., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF

¹⁸ Camilleri C. et alii, *idem*, p. 23.

¹⁹ Taboada-Leonetti I. (1990). «Stratégies identitaires et minorités», in Camilleri C., Kastarsztejn J., Lipiansky E. M., Malewska-Peyre H., Taboada Leonetti I., Vasquez A. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, p. 49.

²⁰ Taboada-Leonetti I., *idem*, p. 49.

²¹ Taboada-Leonetti I., *idem*, p. 50.

existence à travers la préservation de sa culture: de sa langue, de sa religion ou des pratiques culturelles quotidiennes (telles que la cuisine, le décor des lieux d'habitation, [...]), toutes choses qui échappent au contrôle du majoritaire et qui sont mises en œuvre face à un enjeu qui est celui de la survie du groupe».²² Fondamentali nella mobilità migratoria sono le *reti* sociali che si intessono tra gli individui, considerate come strategia: «on peut aussi observer ainsi la constitution de réseaux communautaires, non seulement de type culturel, mais également financiers, commerciaux ou simplement relationnels».²³

L'importanza dell'attore nella strategia viene ribadita da Kastersztein quando afferma che «de toute évidence la stratégie dépend des finalités et stratégies de ceux qui l'entourent. C'est dans l'interaction avec l'environnement que se négocient et se renégocient constamment les buts et les enjeux de l'action».²⁴

9.4 Le strategie di acculturazione secondo Berry e Manço

A partire dagli anni '70 Berry riprende il concetto di strategia di acculturazione, secondo la definizione classica di Redfield, Linton e Herskovits:²⁵ «acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups».²⁶

Secondo Berry, «dans leurs rapports quotidiens, groupes et individus développent des stratégies de contacts, de participation et de maintien de la culture»;²⁷ l'autore propone quattro modelli di strategia di acculturazione messe in atto dagli individui, diverse a seconda del gruppo del quale fanno parte, dominante o non dominante.

Du point de vue des groupes non-dominants, lorsque les individus ne veulent pas conserver leur identité culturelle et recherchent le contact avec d'autres cultures, on parlera de stratégie d'assimilation. Lorsque les individus veulent le maintien de leur culture d'origine et évitent le contact avec d'autres cultures, on est dans le cas de de figure de la séparation. Lorsque les individus veulent préserver leur culture d'origine tout en ayant des rapports interactifs avec d'autres groupes, on est dans le cas de l'intégration

²² Taboada-Leonetti I., *idem*, p. 63.

²³ Taboada-Leonetti I., *idem*, pp. 62-63.

²⁴ Kastersztein J.(1999). «Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités», in Camilleri C., Kastersztein J., Lipiansky E. M., Malewska- Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, p. 32.

²⁵ Redfield R., Linton R., Herskovits M. (1936). «Memorandum on the study of acculturation», in *American Anthropologist*, 38, p. 149.

²⁶ Berry J. W. (1999). «Acculturation et adaptation», in Hily M.-A., Lefebvre M.-L. (sous la dir. de). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris: L' Harmattan, p. 177.

²⁷ Berry J. W., *op. cit.*, p. 179.

(Page, 1992).²⁸ Enfin, lorsqu'il existe peu de possibilités ou d'intérêts à maintenir la culture et à entretenir des relations avec d'autres groupes, on parlera de marginalisation.²⁹

Berry riporta che negli anni '60 si pensava che l'acculturazione portasse con sé inevitabilmente problemi sociali e psicologici³⁰ e che «en cas de conflits, les individus peuvent éprouver un “choc culturel” ou un “stress acculturatif” s'ils n'arrivent pas à changer facilement leur répertoire».³¹

Il quadro di analisi proposto da Berry prende in considerazione l'acculturazione sia a livello del gruppo sia a livello individuale. Per quanto riguarda l'individuo, i fattori esistenti prima dell'acculturazione ne influenzano il processo; Berry identifica i seguenti:

- âge, sexe, éducation, pré-acculturation
- statut, projet migratoire, attentes
- distance culturelle (langue, religion, etc.)
- personnalité (capacité de contrôle, adaptabilité).³²

Tra le strategie di acculturazione, l'integrazione è quella che riscuote il più grande successo tra gli individui ma dipende da un insieme di altri fattori, di cui bisogna tener conto «dans la société d'origine, dans la société d'établissement»³³ et dans le groupe en cours d'acculturation. [...] D'autres facteurs [...] sont à prendre en compte dans le processus d'acculturation: les politiques nationales d'immigration, les idéologies et le soutien social».³⁴

Un altro autore significativo che ha trattato il concetto d'integrazione è A. Manço: egli la vede come «un processus à la fois social et psychologique; l'acculturation, la “face” sociologique et culturelle de l'intégration, renvoie en permanence au processus de personnalisation ou à la manière dont les individus s'adaptent à leur contexte, se l'approprient et se défendent face aux pressions externes».³⁵

²⁸ Pagé M. (1992). «Three conceptions of integration in a Canada pluri-ethnic society», in *Canadian Ethnic Studies*, 34, pp. 35-50, citato da Berry.

²⁹ Berry J. W., *op. cit.*, pp. 179-180.

³⁰ Berry J. W., *idem*, p. 181.

³¹ Berry J. W., *ibidem*. Berry afferma inoltre che «ici on considère les adaptations psychologiques à l'acculturation comme une question d'apprentissage d'un nouveau répertoire comportemental approprié au nouveau contexte culturel, exigeant une certaine mue culturelle (*culture shedding*, Berry, 1992)».

³² Berry J. W., *op. cit.*, pp. 184-185.

³³ Per rilevare le strategie di acculturazione della comunità di accoglienza, Bourhis R. Y. e i suoi collaboratori hanno elaborato una scala di acculturazione, la *Host Community Acculturation Scale*. Bourhis R. Y., Barrette G. (2004). *Notes on Immigrant Acculturation Scale (IAS)*. Working Paper, LECRI, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada.

³⁴ Berry J. W., *op. cit.*, p. 190.

³⁵ Manço A. (1999). *Intégration et identités : stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris: De Boeck Université, p. 97.

Secondo Manço «la personnalisation est un des concepts les plus appropriés pour rendre compte du processus d'*intégration psychologique* [...]»³⁶ e la considera «comme un processus complexe engageant l'imposition des normes sociales mais laissant la place aux initiatives des personnes ou des groupes».³⁷

Per quanto riguarda le strategie identitarie, dopo aver passato in rassegna gli studi precedenti, Manço le presenta «selon le modèle (croisement des axes d'acculturation et de personnalisation)».³⁸ Le strategie e le posture identitarie delle persone provenienti dal mondo della mobilità migratoria, secondo Manço, sono le seguenti:

“assimilationnistes” ou “différencialistes-conservatrices” (axe de l'acculturation);
“individuantes” ou “conformantes” (axe de la personnalisation). Les quatre combinaisons ainsi obtenues sont:

1. les postures d'assimilation conformante;
2. les postures de différenciation conformante;
3. les stratégies d'assimilation individuelle;
4. les stratégies de différenciation individuelle.³⁹

Secondo Manço le strategie di assimilazione individuale si iscrivono nel quadro di progetti migratori a lungo termine e sono «un ensemble complexe de manœuvres identitaires tâchant de manière prioritaire de répondre aux exigences de l'assimilation “pragmatique” dans le pays d'installation, sans négliger l'intérêt la conservation “ontologique” de la culture familiale (assimilation qualifiante)».⁴⁰

Importanti sono i fattori che influenzano e determinano la messa in atto delle strategie identitarie; Manço cita Camilleri e Vinsonneau,⁴¹ per i quali l'organizzazione della società di accoglienza esercita un'influenza importante sulle scelte identitarie dei gruppi che provengono dalla mobilità di tipo migratorio. Un altro fattore determinante è «le potentiel du *groupe migrant*, c'est à dire son capital de formation, son niveau d'urbanisation et sa “vitalité communautaire” (développement de réseaux de solidarité [...]; vivacité des particularismes linguistiques, culturels, etc.)».⁴² Anche la situazione socio-economica del gruppo prima della mobilità migratoria, le cause della partenza, le relazioni con il paese di

³⁶ Manço A., *Ibidem*. In corsivo nel testo originale.

³⁷ Manço A., *op. cit.*, pp. 109-110.

³⁸ Manço A., *Idem*, p.167.

³⁹ *Ibidem*. Manço fa notare la distinzione tra i due termini: «On remarquera d'emblée qu'une distinction majeure oppose, d'une part, les *postures conformantes* simples, passives, défensives, alternant les traits culturels de manière synchrétique, et d'autre part, les *stratégies individuantes* complexes, actives, offensives, tendant vers la construction de synthèses identitaires nouvelles».

⁴⁰ Manço A., *op. cit.*, p. 170. In corsivo nella versione originale.

⁴¹ Camilleri C., Vinsonneau G. (1996). *Psychologie et cultures: concepts et méthodes*. Paris: A. Colin, pp. 50-56.

⁴² Manço (p. 174) fa riferimento ai seguenti autori: Bonacich, 1973; Kağıtçıbaşı, 1987; Bourhis e Leyens, 1994.

origine e le rappresentazioni sulla durata della mobilità sembrano intervenire secondo alcuni autori nella determinazione delle scelte strategiche degli individui.⁴³

9.5 Le strategie e le dinamiche familiari nella mobilità migratoria

Se il concetto di strategie identitarie è stato largamente utilizzato in relazione agli individui, le strategie familiari rappresentano «une perspective originale dans le champ interculturel comme dans la sociologie de la famille».⁴⁴ Le strategie familiari, secondo Vatz Laaroussi, «[...] sont le montage spécifique effectué par les individus et les groupes entre leurs expériences, leurs attitudes et représentations et les pratiques d'ajustement aux environnements mises en œuvre au jour le jour».⁴⁵

In un testo più recente Vatz Laaroussi sottolinea come il concetto di strategia familiare

permet de postuler que les familles construisent, dans le changement, diverses stratégies familiales issues des acquis, expériences, contraintes et ruptures ressentis et portés par chaque membre du groupe familial. Ces stratégies familiales, qui ne peuvent pas être réduites à un pays ou à une culture d'origine, infléchissent ainsi pour chacun des membres de la famille (adultes comme enfants) [...]. Elles sont à l'articulation des stratégies de reconstruction identitaire mises en œuvre par chaque membre de la famille pour “faire sa place” et des modalités de négociation du changement dans la famille.⁴⁶

Secondo Vatz Laaroussi le strategie familiari si articolano con il concetto di «*Nous familial*. [...] Ce *Nous familial* [...] il est à la jonction des identités individuelles, de couple, de génération, [...] devient la base de laquelle émergent, se construisent et se transforment les stratégies familiales».⁴⁷ Più oltre l'autrice aggiunge:

Il apparaît que ce *Nous familial* est renforcé par le processus migratoire [...]. Ancrées dans ce *Nous familial*, enracinées dans l'expérience migratoire et colorées à la fois par le pays d'origine et la société d'accueil, les stratégies familiales représentent ainsi un moteur du système familial dans ses rapports avec ses environnements réels et idéels et ont pour fonction, dans la trajectoire de migration, de permettre au groupe familial et à ses membres de vivre au mieux le changement, de trouver une place dans la société d'accueil et d'y agir comme citoyens.⁴⁸

⁴³ Manço (p. 174) si riferisce a Targosz P. (1996). *Recherche sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (issus de l'immigration) de La Louvière*. Namur: U.C.L. - Ministère wallon de l'action sociale, du logement et de la santé. Rapport de recherche, p. 91.

⁴⁴ Vatz Laaroussi M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration*. Paris: L'Harmattan, p. 10.

⁴⁵ Vatz Laaroussi M. (1994). «Stratégies familiales: pour un travail social avec les familles», in (éd.) Provonost G. *Comprendre la famille: Actes du 2^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec: Les Presses de l'université du Québec, p. 76.0

⁴⁶ Vatz Laaroussi M., *idem*, pp. 11-12.

⁴⁷ Vatz Laaroussi M., *idem*, p. 12.

⁴⁸ Vatz Laaroussi M., *idem*, pp. 12-13.

Sempre Vatz Laaroussi nella mobilità migratoria si sviluppano dinamiche familiari che danno origine a «des bricolages culturels familiaux s'articulant, par exemple, autour des langues, [...]». Leur spécificité est qu'ils permettent d'articuler des pratiques du pays d'origine avec des modalités du pays d'accueil [...].⁴⁹ L'autrice ha potuto constatare l'importanza delle reti familiari costituite generalmente dalla famiglia nucleare e dalla famiglia allargata che nella società d'accoglienza seguono «l'église [...] ou encore des organismes et associations [...]». Notons aussi la présence, dans les réseaux familiaux, d'organismes de loisirs et surtout de sport [...].⁵⁰

Le reti sociali e affettive intessute dalle famiglie nella mobilità migratoria rappresentano una chiave di lettura interessante e «l'observation et l'analyse des modalités de rapport aux institutions [...] permettent en effet de voir émerger la concrétisation des dynamiques familiales dans leur interface avec l'espace public».⁵¹

9.6 Il concetto di strategia nella didattica delle lingue straniere

Il concetto di strategia è stato applicato anche alla didattica delle lingue; J. P. Cuq, ripercorrendone la storia, dice che «la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970. [...] Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication».⁵²

Di strategia applicata all'apprendimento delle lingue straniere si parla negli studi preparatori che porteranno al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*: «[...] les *stratégies* mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours».⁵³

Nella versione italiana, nel capitolo consacrato all'apprendimento, insegnamento e valutazione, viene data la seguente definizione: «le strategie sono considerate una cerniera tra le risorse dell'apprendente (competenze) e ciò che questi può fare (attività comunicative)».⁵⁴

⁴⁹ Vatz Laaroussi M., *idem*, p. 92.

⁵⁰ Vatz Laaroussi M., *idem*, pp. 181 -182.

⁵¹ Vatz Laaroussi M., *idem*, p. 204.

⁵² Cuq J.-P. (sous la dir. de) (2003). *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

⁵³ Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 11.

⁵⁴ *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Council of Europe (2001). Versione italiana (2002). Milano: La Nuova Italia-Oxford, p. 33.

Per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua seconda, nella ricerca delle definizioni che sono state date alle strategie d'apprendimento, P. Cyr afferma che:

dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont à leur tour désigné les stratégies comme étant des *comportements*, des *techniques*, des *tactiques*, des *plans*, des *opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes*, des *habilités cognitives ou fonctionnelles*, et aussi des *techniques de résolution de problème* observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.⁵⁵

Malgrado i problemi legati alla terminologia, con l'espressione *strategie di apprendimento di una L2* si designa «un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible».⁵⁶ L'interesse per l'apprendente, e conseguentemente per le sue strategie di apprendimento, risale agli studi effettuati già negli anni '70 quando H. H. Stern⁵⁷ ha cominciato a interrogarsi sui comportamenti e i tratti caratteristici «du *bon apprenant*».⁵⁸ Negli anni '80 J. M. O'Malley, A. U. Chamot e i loro collaboratori (1985),⁵⁹ ispirandosi ai dati della psicologia cognitiva, propongono un modello teorico per la classificazione delle strategie d'apprendimento, distinguendole in «*métacognitives, cognitives et socio-affectives*».⁶⁰ Tra i fattori che hanno un legame con le strategie di apprendimento di una L2, i fattori affettivi sono quelli più difficili da discernere: «les liens unissant les stratégies d'apprentissage et les facteurs affectifs, tels la motivation et l'attitude, sont extrêmement complexes».⁶¹

I lavori di Gardner e Lambert (1972)⁶² e di Gardner (1985)⁶³ hanno ampiamente dimostrato l'importanza del fattore *motivazione* nell'apprendimento di una L2.

⁵⁵ Cyr P. (1996). *Le point sur...Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Québec): Les Éditions CEC inc., p. 4. In corsivo nel testo originale.

⁵⁶ Cyr P., *op. cit.*, p. 5.

⁵⁷ Stern H. H. (1975). «What can we learn from the good language learner?», in *Revue canadienne des langues vivantes*, 31, pp. 301-318.

⁵⁸ Cyr P., *op. cit.*, p. 7.

⁵⁹ O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanares G., Küpper L., Russo R. (1985a). «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students», in *Language Learning*, 35, 1, pp. 21-46.

O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanares G., Küpper L., Russo R. (1985b). «Learning strategy application with students of English as a second language», in *TESOL Quarterly*, 19, 3, pp. 557-584.

⁶⁰ Cyr P., *op. cit.*, pp. 8-9. Secondo Cyr «les *stratégies métacognitives* [...] consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger; les *stratégies cognitives* [...] impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage [...]; les *stratégies socio-affectives* [...] impliquent une interaction avec les autres locuteurs (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible [...]». P. Cyr, *op. cit.*, pp. 62-63

⁶¹ Cyr P., *op. cit.*, p. 93-94.

⁶² Gardner R. C., Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

9.6.1 Il concetto di strategia nell'approccio antropologico

La definizione di strategia, applicata alla didattica delle lingue e delle culture straniere da A. Gohard-Radenkovic,⁶⁴ offre una nuova e più ampia prospettiva, quella antropologica. La nozione è rivisitata alla luce del concetto di capitale culturale sul *mercato delle lingue*.⁶⁵

Nous comprenons la notion de stratégie comme un processus d'interprétation par l'acteur social de nouvelles situations, notamment dans celles de mobilité et éventuellement d'ajustement comportemental le plus souvent inconscient, qui puise ses références dans une première expérience du rapport au monde et à l'autre, acquise dans son groupe social. Or ces stratégies, qui se développent à travers la découverte et la confrontation avec des systèmes de référence culturels différents, impliquent de nouvelles pratiques et participent à la transformation de l'identité sociale des individus.⁶⁶

Secondo Gohard-Radenkovic l'importante «c'est de détecter les stratégies mises en œuvre, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, par les individus ou les groupes dans des situations d'insécurité linguistique, de dépaysement culturel et de déstabilisation sociale dans un contexte inconnu. [...]».⁶⁷ L'obiettivo sarà quello di:

dégager les logiques, non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, devant ajuster leurs rôles et renégocier des modalités de communication en langue étrangère, dans un environnement social et culturel autre.⁶⁸

In un altro scritto Gohard-Radenkovic, sempre riferendosi alle strategie messe in atto dagli individui in mobilità, identifica il legame fra le strategie e le appartenenze primarie: «toutefois, il ne faut pas oublier que les stratégies et les transformations éventuelles des individus vivant une situation de déplacement, et donc de ruptures avec un environnement (une scène sociale) aux codes familiers, sont étroitement tributaires des ressources et appartenances premières».⁶⁹ Il contesto in cui le strategie linguistiche e sociali si sono sviluppate è di importanza fondamentale e deve sempre essere tenuto in considerazione:

⁶³ Gardner R. C. (1985). *Social Psychological Aspects of Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

⁶⁴ «La didactique des langues et des cultures étrangères s'est investie dans l'analyse des problématiques spécifiques aux publics en situation de mobilité [...]». Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Y. Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 56.

⁶⁵ Gohard-Radenkovic riprende qui il concetto di *marché des langues* da L. Porcher (1987) che lo aveva messo in relazione con il concetto di capitale di Bourdieu. Cfr. Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 55.

⁶⁶ Gohard-Radenkovic A., *idem*, p. 56.

⁶⁷ Gohard-Radenkovic A., *idem*, p. 57.

⁶⁸ Gohard-Radenkovic A., *idem*, p. 57.

⁶⁹ Gohard-Radenkovic A. (2007). «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», *Igitur, Lingue/Culture/Identità*, (a cura di) Santone L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice, p. 45.

«de plus, ces logiques et stratégies individuelles doivent être resituées dans des contextes sociaux singuliers et leurs institutions, ayant leurs propres enjeux linguistiques, leurs propres logiques politiques et économiques».⁷⁰

9.7 Dal concetto di strategia alle nozioni di *habitus* e pratiche

Per Bourdieu la strategia designa «les lignes d'action objectivement orientées que les agents sociaux construisent sans cesse dans la pratique et en pratique et qui se définissent dans la rencontre entre l'*habitus* et une conjoncture particulière du champ»,⁷¹ riferendosi all'*habitus*, uno dei concetti-chiave del suo pensiero.

Il termine, derivato dal verbo latino *habere* nel significato di «stare», si trova già in Aristotele e nel pensiero tomista,⁷² successivamente la nozione è stata rivisitata da autori quali E. Durkheim, N. Elias, M. Mauss. Sarà però Bourdieu a riprendere la definizione classica di *habitus*, dandole un ruolo teorico preponderante già nel 1972, nell'opera *Esquisse d'une théorie de la pratique* e nel 1980 nell'opera *Le sens pratique*.

Système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre [...].⁷³

E ancora: «l'*habitus* est une capacité infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits -pensées, perceptions, expressions, actions- qui ont toujours pour limites les conditions historiquement et socialement situées de sa production [...]».⁷⁴ Nella formazione dell'*habitus* fondamentale è il ruolo del passato, tanto che Bourdieu afferma che l'*habitus* è «histoire incorporée [...], présence agissante de tout le passé dont il est produit».⁷⁵ L'*habitus* si costituisce nel corso di una storia particolare ma nello tempo è il mezzo «par qui les agents⁷⁶ participent de l'histoire objectivée dans les institutions, est ce

⁷⁰ Gohard-Radenkovic A., *idem*, p. 52.

⁷¹ Bourdieu P., Wacquant L. D. J. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil, p. 104.

⁷² Gonthier F. (2004). «Habitus», in *Notions*. Paris: Encyclopædia Universalis France, p. 466: «Dans son sens initial, l'*habitus* désigne une disposition acquise et stable, relevant de l'éthique [...]. La scolastique médiévale accentue le caractère actif de cette définition. L'*habitus* est la disposition d'un acteur qui développe volontairement son agir».

⁷³ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit, p. 89.

⁷⁴ Bourdieu P., *idem*, p. 92. Come Bourdieu stesso dice, il concetto di *habitus* si è evoluto nel corso degli anni e attraverso i suoi scritti. Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.

⁷⁵ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit, p. 94.

⁷⁶ Bourdieu spesso usa il termine *agente* invece del termine *attore sociale*.

qui permet d'habiter les institutions, de se les approprier pratiquement [...]. Mieux, il est ce par quoi l'institution trouve sa pleine réalisation [...].⁷⁷

La teoria dell'*habitus* introdotta da Bourdieu è complessa: «elle vise à rendre compte à la fois des déterminismes inconscients qui pèsent sur nos représentations, mais aussi des capacités stratégiques et créatives».⁷⁸ L'individuo risulterebbe determinato nelle sue azioni dall'*habitus* che nello stesso tempo gli permette però di agire liberamente in un dato ambiente: «[...] la classe sociale (en soi) est inséparablement une classe d'individus biologiques dotés du même habitus [...]».⁷⁹

Il concetto può essere messo in relazione con identità, capitali, pratiche, come mostra N. Rigaux.

L'identité d'un individu (observée à partir des goûts qu'il manifeste dans de multiples domaines, des plus triviaux -alimentation, vêtements...- aux plus élevés -choix des amis et des amours, orientation professionnelle...) peut être décrite par un habitus, qui met en évidence ce qui unifie des pratiques n'étant diverses qu'en apparence, cet habitus lui-même s'expliquant par l'accès aux capitaux caractérisant son porteur.⁸⁰

Dagli anni '80 la teoria dell'*habitus* di Bourdieu ha suscitato numerose discussioni e critiche, soprattutto nei confronti della visione unificatrice della persona: «un nouveau courant de recherche s'est constitué en France autour de l'idée que l'acteur social est "pluriel". Tout en se situant dans le sillage critique de P. Bourdieu, des auteurs comme J.-C. Kaufmann et B. Lahire invitent au réexamen de la notion d'*habitus*».⁸¹

B. Lahire nel suo testo *L'homme pluriel* considera l'unicità del sé «une illusion ordinaire socialement bien fondée»,⁸² pertanto postula l'attore come *plurale*.

Parce que nous n'occupons pas dans les contextes sociaux [...] des positions identiques ou semblables (nous pouvons être ou avoir été diversement "fils" ou "fille", "écolier" ou "écolière", "camarade d'école", "père" ou "mère" [...] and so on...), nous vivons des expériences variées, différentes et parfois contradictoires. Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience -souvent précoce- de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou

⁷⁷ Bourdieu P., *idem*, p. 96.

⁷⁸ Dortier J.-F. (2008). «Introduction», in Calvet L.-J. et alii (2008). *Pierre Bourdieu. Son œuvre. Son héritage*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, p. 11.

⁷⁹ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit, p. 100.

⁸⁰ Rigaux N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs: Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*. Bruxelles: De Boeck, p. 22.

⁸¹ Corcuff P. (2008). «Respect critique», in Calvet L.-J. et alii (2008). *Pierre Bourdieu. Son œuvre. Son héritage*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, pp. 78-79.

⁸² Lahire B. (2007). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures, p. 31.

simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes.⁸³

Bourdieu (1980) collega il concetto di *habitus* a quello di *pratiche*⁸⁴ quando afferma che:

l'*habitus* produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps.⁸⁵

Più oltre Bourdieu afferma che esiste una relazione tra *habitus* e stili di vita:

les styles de vie sont ainsi les produits systématiques des *habitus* qui [...] deviennent des systèmes de signes socialement qualifiés (comme distingués, vulgaires, etc.) [...] toutes les pratiques et les œuvres d'un même agent sont objectivement harmonisées entre elles, en dehors de toute recherche intentionnelle de la cohérence, et objectivement orchestrées, en dehors de toute concertation consciente, avec celles de tous les membres de la même classe.⁸⁶

G. Sapiro, nel suo commento alla teoria del senso pratico di Bourdieu, lo definisce come «la capacità di adottare comportamenti oggettivamente adattati alle situazioni [...]. Frutto della storia collettiva, l'adattamento tra strutture oggettive (cose, istituzioni) e strutture incorporate (disposizioni, *habitus*) si opera attraverso l'educazione, cioè il lavoro attraverso il quale sono inculcati quei modi d'agire, di pensare e di sentire».⁸⁷

La teoria dell'*habitus* sarebbe «il principio unificatore delle pratiche di un individuo in funzione della sua origine sociale e della sua educazione».⁸⁸

9.8 Rapporto tra pratiche e rappresentazioni sociali

J.-C. Abric, riferendosi a Jodelet e Moscovici,⁸⁹ afferma che «bien que théoriquement important, le domaine des pratiques sociales est largement sous-étudié en psychologie

⁸³ Lahire B., *idem*, p. 60. Per l'analisi critica del concetto di *habitus* in Bourdieu si veda anche «Habitus», in B. Lahire (sous la dir. de) (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris: La Découverte & Syros, pp. 95-175.

⁸⁴ Dal latino *practica* e dal greco *praktiké*, il termine pratica ha diversi significati: è l'uso o la facilità di fare qualche cosa, che si acquista col farla di frequenza; è anche sinonimo di esperienza. Dal dizionario etimologico on-line: <http://www.etimo.it/?term=pratica>

⁸⁵ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit, p. 91.

⁸⁶ Bourdieu, *op. cit.*, p. 192.

⁸⁷ Sapiro G. (2010). «Una libertà vincolata. La formazione della teoria dell'*habitus*», in Paolucci G. (a cura di) *Bourdieu dopo Bourdieu*. Torino: UTET Università, p. 104.

⁸⁸ Sapiro G., *ibidem*.

⁸⁹ Jodelet D., Moscovici S. (1990). «Les représentations sociales dans le champ social», in *Revue internationale de psychologie sociale*, 3 (3), pp. 285-288.

sociale».⁹⁰ Per Abric la questione intorno al rapporto tra rappresentazioni sociali e pratiche suscita sempre dibattiti e polemiche: «sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes?».⁹¹ Attraverso l'analisi critica delle concezioni che diversi autori hanno dato al problema, Abric rileva come la quasi totalità dei ricercatori «sont d'accord sur le principe suivant: les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement».⁹² Abric giunge a formulare alcune ipotesi sui legami tra rappresentazioni e pratiche

[...] la nature des liens entre pratiques et représentations est directement déterminée par *la nature de la situation* et plus précisément par deux de ses caractéristiques:

- la part d'autonomie de l'acteur dans la situation [...];
- la présence dans la situation d'éléments fortement reliés à des affects ou à la mémoire collective.⁹³

Un autore che ci sembra interessante, R. Tuomela, ha dato una definizione di pratica sociale legata agli atteggiamenti collettivi, denominata *we-attitude*:

[...] a social practice consists of recurrent collective social actions performed in the collective attitude underlying the social practice. Social practices include a variety of cases [...]. Many kinds of social practices [...] the central ones, however, are connected and unified by the notion of a collective attitude, analytically explicated as a shared *we-attitude*.⁹⁴

Tuomela spiega il concetto come segue: «The content of the *we-attitude* is the shared social reason for the collective social action or practice in question. A shared *we-attitude* represents the (or at least *a*) standard kind of collective intentionality».⁹⁵

Per Tuomela le pratiche sociali sono azioni sociali ripetute, «performed on the basis of shared *we-attitudes*».⁹⁶ Interessante è il legame che per Tuomela esiste tra usi, costumi, tradizioni e pratiche sociali: «customs present a typical case of social practices. [...] Not all social practices are customs, of course, all customs traditions».⁹⁷

⁹⁰ Abric J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, p. 217.

⁹¹ Abric J.-C., *ibidem*.

⁹² Abric J.-C., *op. cit.*, p. 230.

⁹³ Abric J.-C., *op. cit.*, pp. 230-231.

⁹⁴ Tuomela R. (2002). *The Philosophy of Social Practices. A Collective Acceptance View*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 10.

⁹⁵ Tuomela R., *ibidem*.

⁹⁶ Tuomela R., *op. cit.*, p. 12.

⁹⁷ Tuomela R., *op. cit.*, pp. 12-13.

9.9 La lingua come pratica sociale e culturale

Il concetto di *pratica* si può applicare a numerosi campi, tra i quali le lingue; proponiamo dapprima la definizione di Duranti, per il quale il parlare, il linguaggio, sono pratiche sociali.

Il parlare non può essere visto come un'attività esclusivamente o fondamentalmente soggettiva (cioè del parlante). esso è anche un'*attività sociale intersoggettiva* (cioè di più individui coinvolti in un'interazione). L'aggiunta al termine "pratica" dell'aggettivo "sociale" va interpretata soprattutto come riconoscimento dell'importanza dell'organizzazione delle attività in cui il linguaggio viene usato e tramite il quale quelle attività stesse possono realizzarsi e avere significato per chi partecipa.⁹⁸

Questa concezione si trova anche in alcuni sociolinguisti come G. Berruto quando, nell'esplicitare gli obiettivi della sociolinguistica, afferma che «la lingua è sì un sistema costruito secondo i propri principi, ma risente anche delle caratteristiche degli utenti e delle situazioni d'uso. In qualche modo la lingua riflette dentro di sé anche i parlanti, se vogliamo dire così»;⁹⁹ esiste quindi una relazione biunivoca tra l'attività linguistica e il sociale, cioè le pratiche sociali.

La nozione di pratiche linguistiche, posta in un quadro concettuale più ampio del quale fanno parte le concezioni di linguaggio, di locutori e di attività linguistica come fatto sociale, è l'oggetto delle ricerche effettuate da É. Bautier: «en n'isolant pas le langage des autres pratiques du sujet, j'ai défini les pratiques langagières comme une pratique sociale».¹⁰⁰ Per Bautier «le langage est une pratique parce qu'il est production de sens social»;¹⁰¹ l'uso che si può fare del linguaggio, l'importanza che gli si dà nell'ambito di altre pratiche derivano «[...] en partie des fonctions attribuées au langage par les sujets et donc des représentations qu'ils ont du langage et de ses usages».¹⁰² Bautier sottolinea il ruolo giocato dalla famiglia: «les pratiques langagières sont ancrées dans leur mode de socialisation familiale, composé par les valeurs, attitudes, représentations et utilisations familières du langage dans leur double aspect cognitif et interactionnel, qui sont elles-mêmes liées à la trajectoire des individus et à leurs conditions de vie»;¹⁰³ le pratiche linguistiche familiari sono pratiche sociali trasmissibili.

⁹⁸ Duranti A. (2003). «Il parlare come pratica sociale», in Mantovani G. (a cura di) *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti, p. 47.

⁹⁹ Berruto G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza, p. 37.

¹⁰⁰ Bautier E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan, p. 200.

¹⁰¹ Bautier E., *op. cit.*, p. 202.

¹⁰² Bautier E., *ibidem*.

¹⁰³ Bautier E., *op. cit.*, p. 204.

Anche Lahire pone l'accento sul legame tra linguistico e sociale:

il est préférable de considérer qu'aucune pratique, aucune action, aucune forme de vie sociale n'existe en dehors des pratiques langagières (ou discursives, comme on voudra) qui prennent des formes variées [...] et dont les fonctions sociales sont multiples. On pourrait dire [...] qu'aucune pratique langagière ou discursive n'est détachable des formes de vie sociale desquelles elle est issue.¹⁰⁴

È l'antropologia del linguaggio, cioè «lo studio del linguaggio come risorsa culturale e del parlare come pratica sociale»¹⁰⁵ che ha come obiettivo generale quello di «riuscire a comprendere i multiformi aspetti della lingua come insieme di pratiche culturali».¹⁰⁶ Hymes l'ha definita come «the study of language and speech in the context of anthropology».¹⁰⁷

9.10 Le pratiche alimentari: riflessione antropologia sull'alimentazione

Il concetto di pratica trova applicazione anche nel campo dell'alimentazione, dove i confini tra etnologia, sociologia e antropologia non sono ben definiti e spesso si toccano. Come afferma P. Sorcinelli, «l'alimentazione rimane un tema che “sfugge” e che nello stesso tempo, ogni volta, rivela nuove suggestioni e approcci. Un terreno di indagine in cui l'economia si intreccia al sociale, l'antropologico al religioso, la cultura popolare alla dietetica [...]».¹⁰⁸

Gli studiosi di scienze sociali hanno iniziato solo in tempi relativamente recenti ad occuparsi dei fenomeni sociali legati alle pratiche alimentari; le ragioni più evidenti di questo “snobismo” e scarso interesse nei confronti dell'alimentazione sono probabilmente due: in primo luogo, essendo un'attività della vita quotidiana, lo studio del cibo e delle pratiche alimentari non appariva necessario; in secondo luogo il cibo apparteneva alla sfera domestica ed era quindi collegato in particolare al ruolo della donna, quindi a uno status ritenuto inferiore rispetto a quello dello studio delle attività della sfera pubblica, da sempre considerate di dominio maschile.

Gli autori principali che si sono occupati dell'alimentazione hanno dato diverse interpretazioni alle pratiche e alle abitudini alimentari. Bourdieu parla di preferenze alimentari che, considerate nella loro dimensione di gusto,¹⁰⁹ diventano un principio

¹⁰⁴ Lahire B. (2007). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures, p. 295.

¹⁰⁵ Duranti A. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi, p. 14.

¹⁰⁶ Duranti A., *ibidem*.

¹⁰⁷ Hymes D. (1983). *Essays in the history of linguistic anthropology*. John Benjamins Publishing Company, p. 1.

¹⁰⁸ Sorcinelli P. (1999). *Gli italiani e il cibo. Dalla polenta al cracker*. Milano: Mondadori, p. 3.

¹⁰⁹ Per Bourdieu il gusto è «[...] propension et aptitude à l'appropriation (matérielle et/ou symbolique) d'une classe déterminée d'objets ou de pratiques classés et classants, est la formule génératrice qui est au principe du style de vie,

classificante incorporato dove «[...] l'on retrouverait la marque la plus forte et la plus inaltérable des apprentissages primitifs, ceux qui survivent le plus longtemps à l'éloignement ou à l'écroulement du monde natal et qui en soutiennent le plus durablement la nostalgie».¹¹⁰ Per Bourdieu il gusto in generale, e quindi anche quello alimentare, «est l'opérateur pratique de la transmutation des choses en signes distincts et distinctifs [...]»:¹¹¹ sarebbe quindi una pratica per produrre la distinzione sociale.

Le pratiche alimentari e culinarie sono da tempo oggetto della riflessione antropologica¹¹² e il tema dell'alimentazione legato all'«[...] identità (sociale, economica, etnica, religiosa, ecc.) espressa nei e dai comportamenti alimentari in questi ultimi anni è stato al centro di numerosi studi, convegni, pubblicazioni».¹¹³

Tra gli autori più significativi in questo campo ci sono M. Bruegel e B. Laurieux che, partendo dalla citazione del celebre aforisma di Brillat-Savarin «Dis-moi ce que tu manges, je te dirai ce que tu es», sottolineano «l'importance de l'alimentation dans la construction de l'identité».¹¹⁴

Un altro autore, J. P. Poulain, mette in luce il rapporto importante tra cucina e socialità: «la cuisine et les manières de table sont des activités sociales [...]. L'alimentation a une fonction structurante de l'organisation sociale d'un groupe humain».¹¹⁵ In un altro scritto Poulain collega l'atto alimentare all'appartenenza: «c'est sur les pratiques alimentaires, vitalelement essentielles et quotidiennes, qui se construit le sentiment d'appartenance ou de différence sociale. [...] C'est par l'alimentation qui se tissent et s'entretiennent les liens sociaux».¹¹⁶

Per quanto riguarda gli studi italiani citiamo M. Montanari per il quale c'è un legame molto stretto tra il cibo e la cultura: «il cibo si definisce come una realtà squisitamente culturale, non solo rispetto alla propria sostanza nutrizionale ma anche alle modalità della sua assunzione e a tutto ciò che vi ruota attorno».¹¹⁷

ensemble unitaire de préférences distinctives [...]». Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique social du jugement*. Paris: de Minuit, p. 193.

¹¹⁰ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique social du jugement*. Paris: de Minuit, p. 85.

¹¹¹ Bourdieu P., *op. cit.*, p. 194.

¹¹² Per la definizione antropologia alimentare si fa riferimento a G. Ballerini (2007). «Antropologia alimentare: attuali sfide», in *La Rivista di Scienza dell'Alimentazione*, anno 36, p. 27. Ballerini la intende come «lo studio delle interazioni tra gli uomini e i loro cibi, in un contesto non nutrizionale, che può descrivere i sistemi alimentari con il fine di conoscere i comportamenti alimentari nelle diverse culture» o, più semplicemente, come lo studio degli aspetti non nutrizionali dell'alimentazione umana».

¹¹³ Montanari M. (2004). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Laterza, p. 170.

¹¹⁴ Bruegel M., Laurieux B. (sous la dir. de) (2002). *Histoire et identités alimentaires en Europe*. Paris: Hachette/Littératures, p. 9.

¹¹⁵ Poulain J.-P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. Paris: PUF, p. 11.

¹¹⁶ Poulain J.-P. (1997). «La nourriture de l'autre: entre délices et dégoûts», in *Internationale de l'imaginaire*, Nouvelle série, 7, *Culture, nourriture*, pp. 127-128.

¹¹⁷ Montanari M. (2004). *op. cit.*, p. 129.

Le tradizioni culinarie e il ricordo costituiscono un altro aspetto importante delle pratiche alimentari. F. Régnier, A. Lhuissier, S. Gojard notano come

plus largement, les pratiques alimentaires constituent un des supports par lesquels l'individu prend conscience de lui-même: il se souvient de son enfance, s'inscrit dans la continuité des traditions familiales ou les rejette. Les souvenirs culinaires occupent une place non négligeable dans la mémoire familiale, comme en témoigne la place accordée aux tablées familiales.¹¹⁸

Il legame tra identità individuali e collettive è evidenziato da Gohard-Radenkovic: «les identités alimentaires sont le lieu par excellence de l'expression des appartenances culturelles et sociales fondant à la fois l'identité individuelle et l'identité collective d'un groupe ou d'une communauté».¹¹⁹ Le identità alimentari sono però anche terreno di conflitto, rivelano ambivalenze, trasformazioni, ricostruzioni, “contaminazioni”, “metissaggi”.

Mais elles sont également porteuses de tensions entre des dynamiques contradictoires: entre le caractère revendiqué du “plat traditionnel typique” ancré dans le terroir, le local ou le national, et le caractère multiculturel voire transculturel des plats et de leur composition. Ces traditions culinaires sont elles-mêmes les produits d'une histoire et d'itinéraires faits d'emprunts, de rejets, de réappropriations, d'accommodations et de transformations, bref de pratiques culinaires métissées, alimentant à leur tour les constructions de l'imaginaire culinaire.¹²⁰

9.10.1 L'alimentazione nei contesti migratori

L'alimentazione nei contesti di mobilità migratoria è oggetto di numerosi studi e ricerche perché il rapporto cibo-mobilità/migrazione riguarda non solo gli aspetti biologici e gli aspetti culturali ma anche l'immaginario e la dimensione simbolica del cibo. Come affermano C. Crenn, Hassoun e Medina,

le mot “migration” recouvre aujourd'hui bien des configurations. Toutes impliquent d'avoir à repenser et à ré-imaginer l'acte alimentaire; et c'est en ce sens que ces situations de migration sont heuristiques pour l'étude du fait alimentaire en général, car elles font varier, presque à l'infini, les paramètres sociologiques et historiques du changement alimentaire qui, lui, n'est pas spécifique aux déplacements de populations.¹²¹

¹¹⁸ Régnier F., Lhuissier A., Gojard S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris: La Découverte, pp. 5-6. Le autrici si allineano al pensiero di A. Muxel quando afferma che «les premières images qui viennent à l'esprit pour évoquer la vie de famille passée sont souvent celles de la famille à table. [...] Les nourritures, le déroulement et l'ordonnancement des repas, restent vivaces dans les souvenirs». Muxel A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan, p. 63.

¹¹⁹ Gohard-Radenkovic A. (2005). «L'ambivalence des identités alimentaires: lieux d'appartenances, de métissages, de rejets, d'appropriation », in Callari Galli M., Londei D., Soncini M. (a cura di) *Il meticcio culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto?* Heurisis Strumenti, 47, Bologna: CLUEB, p. 57.

¹²⁰ Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

¹²¹ Crenn C., Hassoun J.-P., Medina F. X. (2010). «Introduction: Repenser et ré-imaginer l'acte alimentaire en situations de migration», in *Anthropology of food*. <http://aof.revues.org/index6672.html>

M. Bruegel e B. Laurioux osservano che «depuis longtemps, les anthropologues ont remarqué que les habitudes alimentaires étaient les dernières à se maintenir chez le déracinés, bien longtemps que ceux-ci aient perdu leur langue et leur foi».¹²²

L'importanza del cibo, con i gesti e la ritualità che lo accompagnano, «costituisce una *lingua* che non si può occultare e che riaffiora, nelle situazioni più diverse, in maniera impensata, quasi misteriosa»,¹²³ dice V. Teti. Nei contesti migratori il cibo assume un ruolo fondamentale perché legato alla nostalgia del paese di origine.

Il cibo evoca e in qualche modo presentifica un luogo antropologico, fatto di parole, memorie, ricordi, storie, persone, relazioni. Attraverso il mangiare si snoda, si consuma, si risolve, talvolta si rafforza la nostalgia del luogo di provenienza. Si misura il legame che con esso si continua ad avere. [...] Quando viaggiano, quando si spostano in un nuovo mondo, quando tornano nei luoghi d'origine, gli emigrati si riconoscono dal loro legame fisico e mentale con i cibi.¹²⁴

Attraverso il contatto con le pratiche alimentari dei paesi d'accoglienza, l'alimentazione tradizionale subisce però un processo di rielaborazione, di stratificazione, di modificazione.

Non si pensi, pertanto, all'emigrato come a un individuo che resta tenacemente legato alle abitudini del mondo delle origini. Il viaggio comporta rischio di perdita, ma anche possibilità di scoprire un altro da sé, di modificarsi, di cambiare le proprie abitudini, di incontrare l'altro attraverso la cucina. La storia dell'emigrazione è storia di contaminazione, di *metis* alimentare.¹²⁵

Per un altro autore italiano, F. La Cecla, l'alimentazione nei contesti migratori non è solo terreno di conflitto ma anche terreno di incontro e di pratiche di conoscenza dell'altro: «la cucina è la soglia più accessibile di una cultura. È la soglia più bassa di un confine. [...] Mangiare la cucina degli altri significa attraversare questa soglia».¹²⁶ Anche F. Régnier, A. Lhuissier e S. Gojard, riferendosi alle ricerche di E. Calvo (1982) e di J.-P. Hassoun (1997), mettono in evidenza gli effetti del contatto con le pratiche alimentari della società di accoglienza.

La migration conduit à la mise en contact de systèmes alimentaires différents: ceux de la société d'accueil et ceux des migrants. Cette confrontation conduit à des modifications des pratiques alimentaires des migrants, affectées dans chacune de leurs dimensions: les formes d'approvisionnement, les modes de préparation et de cuisson, la répartition des

¹²² Bruegel M., Laurioux B. (sous la dir. de) (2002). *Histoire et identités alimentaires en Europe*. Paris: Hachette/Littératures, p. 9.

¹²³ Teti V. (1999). *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*. Roma: Meltemi, p. 89.

¹²⁴ Teti V. (1999). *op. cit.*, pp. 95-96.

¹²⁵ Teti V., *op. cit.*, p. 104.

¹²⁶ La Cecla F. (2005). *Il malinteso*. Roma-Bari: Laterza, p.70.

tâches, le rythme et la durée des repas, les règles d'hospitalité, les règles de commensalité, l'adhésion aux prescriptions religieuses ou leur refus, les règles et les relations entre les générations.¹²⁷

A. Gohard-Radenkovic e P. Kohler-Bally hanno osservato le abitudini alimentari nelle mobilità temporanee e contemporanee, come possono essere la studentesca, la professionale, la turistica, ecc., in cui l'individuo si trova di fronte alle « [...] difficultés de l'interculturalité culinaire ».¹²⁸ Le due autrici si chiedono:

Que se passe-t-il donc quand le “mangeur” se trouve exilé des ses habitudes alimentaires qui fondent son identité première? Comment va-t-il négocier ces ruptures qui surgissent à la fois sur les plans physiologique et symbolique? Comment va-t-il intégrer ce qui est “bon à manger ailleurs”? Peut-il devenir un négociateur de l'entre-deux culturel surmontant les tensions entre habitudes et différences culinaires au cours de son séjour à l'étranger?¹²⁹

La conclusione alla quale giungono è interessante: «Nous avançons l'hypothèse que plus longue ou plus diversifiée aura été l'exposition à l'étranger, plus décisive sera la capacité pour l'individu de transmettre et d'affirmer ce qu'il est, mais également plus probable sera son ouverture à la différence, pour avoir été vécue intimement».¹³⁰

¹²⁷ Régnier F., Lhuissier A., Gojard S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris: La Découverte, pp. 77-78.

¹²⁸ Gohard-Radenkovic A., Kohler Bally P. (2004). «L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et acte potentiel de renégociation identitaire», in Gohard-Radenkovic A., Zarate G. (coord. par). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Les Cahiers du CIEP, Didier, p. 56.

¹²⁹ Gohard-Radenkovic A., Kohler-Bally P., *ibidem*. Per rispondere a questi interrogativi le due autrici hanno organizzato un pranzo con i loro studenti di nazionalità diverse dandosi come obiettivo «d'observer les stratégies culturelles et linguistiques développées au cours de la présentation par chacun des participants du “plat traditionnel de son pays” qu'il avait préparé [...]», p. 58.

¹³⁰ Gohard-Radenkovic A., Kohler Bally P., *op.cit.*, p. 67.

Per la storia della cucina italiana e degli italiani in Svizzera si veda Bernasconi C. (2004). «Dalla pancetta rancida ai taglierini al tartufo bianco. Piatti e portate della cucina italiana in Svizzera», in Halter E. (a cura di) (2004). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Casagrande, pp. 175-183 e Bevilacqua S. (2010). «Un régime méditerranéen bon à penser. La lisibilité sociale et médicale des pratiques alimentaires des migrants italiens aux Etats-Unis et en Suisse (20^e siècle)», in *Anthropology of food*, 7. <http://aof.revues.org/index6600.html>

PARTE TERZA: QUADRO METODOLOGICO

1. METODOLOGIE DI RIFERIMENTO

La presente ricerca nasce dalla riflessione sulla nostra esperienza d'insegnante a livello primario nei Corsi di lingua e cultura italiana (LCI) o di Lingua e Cultura d'Origine (LCO), secondo la denominazione svizzera, organizzati dal Ministero degli Affari Esteri per bambini e adolescenti di origine italiana residenti a Losanna e nei dintorni, frequentanti le scuole locali. Per molti alunni, provenienti da una migrazione/mobilità ormai sedentarizzata, l'italiano non è più lingua prima e la frequenza ai Corsi, facoltativi, è voluta soprattutto dalle famiglie. Qual è allora il ruolo di questi Corsi? Favoriscono la (ri)costruzione dell'identità/appartenenza italiana? Quali sono le strategie messe in atto dagli attori sociali per trasmettere e mantenere la "lingua/ cultura d'origine"?

Ricordiamo che gli obiettivi della ricerca sono quelli di individuare, attraverso l'analisi delle testimonianze degli italiani di tre generazioni (alunni dei corsi a livello primario dalla prima alla quinta classe, genitori, nonni),

- quali sono i capitali culturali, linguistici, sociali, economici, di mobilità,... delle tre generazioni;
- quali sono le rappresentazioni sull'Italia, sulla lingua/cultura italiana, sui Corsi LCI;
- quali sono le strategie e le dinamiche familiari per trasmettere e mantenere attraverso le generazioni il sentimento di "italianità";
- qual è il ruolo dei Corsi LCI nella ricostruzione, la ridefinizione e la trasmissione dell'"italianità";
- quali sono i luoghi e le persone che favoriscono la trasmissione e il mantenimento di tale sentimento.

1.1 La ricerca qualitativa

Per raggiungere gli obiettivi della ricerca, riteniamo che occorra un approccio pluridisciplinare nell'ambito delle scienze sociali. Abbiamo scelto l'approccio etnometodologico¹ perché considera «practical activities, practical circumstances, and

¹ «In sintesi, l'etnometodologia è definibile come lo studio dei metodi della gente [*etno-metodi*, da cui l'espressione "etnometodologia"]», attraverso i quali si realizzano continuamente ed in modo concertato il carattere significante,

practical reasoning as topics of empirical study, and by paying to the most common place of daily life the attention usually accorded extraordinary events, seek to learn about them as phenomena in their own right».² Sempre secondo questa prospettiva si darà importanza all'attore: secondo la ben nota affermazione di Garfinkel, «by “cultural dope” I refer to the man-in-sociologist's society who produces the stable features of the society by acting in compliance with preestablished and legitimate alternatives of action that the common culture provides».³

Nella nostra ricerca non cercheremo di dimostrare delle ipotesi ma, come dice J.-C. Kaufmann riprendendo le parole di Wright Mills, «les hypothèses apparaissent par “soudures imprévues»».⁴

La nostra prospettiva di ricerca rimanda a un approccio di tipo qualitativo; molteplici sono le definizioni di *ricerca qualitativa*, ne citeremo alcune, quelle che riteniamo significative. Iniziamo con N. Denzin e Y. Lincoln, per i quali è «a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive material practices that make the world visible».⁵ Un approccio interpretativo al mondo significa che i ricercatori qualitativi «study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them».⁶ Per i due autori «qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials [...] that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives».⁷ Il ricercatore qualitativo spesso usa più di un metodo e per questo Denzin e Lincoln parlano di pratiche metodologiche che possono essere definite come «*bricolage*, quilt making, or montage»⁸ e di un ricercatore che di conseguenza sarà visto «as a *bricoleur*, as a maker of quilts, or in filmmaking».⁹ Secondo questa interpretazione «the interpretive bricoleur produces a bricolage; that is, a pieced-together set of representations that are fitted to the specifics of a complex¹⁰ situation».¹¹ Il risultato è che

oggettivo, naturale, autoevidente, fattuale o, per dirla più sinteticamente, *la natura ordinata della vita sociale*, tanto nei suoi aspetti quotidiani quanto di altro genere [professionali, lavorativi, creativi ecc.]. Caniglia E., Spreafico A. (2011). «L'etnometodologia: una “filosofia naturale”», in *Quaderni di teoria sociale*, 11. Perugia: Morlacchi, p. 15.

² Garfinkel H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, p. 1.

³ Garfinkel H., *op. cit.*, p. 68.

⁴ Mills W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris: Maspero, p. 222, citato da Kaufmann J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin, p. 82.

⁵ Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds) (2011). «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research», in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage, p. 3.

⁶ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *ibidem*.

⁷ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *op. cit.*, pp. 3-4.

⁸ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *op. cit.*, p. 4.

⁹ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *ibidem*.

¹⁰ Il paradigma della complessità è stato ripreso da E. Morin dalla cibernetica. Applicato agli studi dei fenomeni umani e sociali tale paradigma ha come effetto quello di portare un'attenzione particolare «aux acteurs et aux significations». Mucchielli A. (2004). «Complexité (paradigme de la)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes*

il ricercatore-*bricoleur* «changes and takes new forms as different tools, methods and techniques of representation and interpretation [...]. If new tools or techniques have to be invented or pieced together, then the researcher will do it».¹²

Il nostro approccio sarà di tipo “comprendente”,¹³ nel senso che considereremo in primo luogo «les faits humains et sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par les acteurs (hommes, groupes, institutions...). [...] L’approche compréhensive postule ensuite la possibilité qu’a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d’un autre homme (principe de l’intercompréhension humaine)».¹⁴ L’approccio comprendente comporta un atteggiamento intuitivo derivato dall’empatia che consiste nel «saisir le sens subjectif et intersubjectif d’une activité humaine concrète, à partir des intentions que l’on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social».¹⁵

Citiamo P. Paillé, per il quale la specificità della ricerca qualitativa presuppone un procedimento secondo una logica di scoperta, di esplorazione e di costruzione che emerge nel percorso della ricerca: «pour elle [la recherche qualitative], la conceptualisation de l’objet est toujours, en partie, une affaire de terrain. [...] Il n’est pas d’objet de recherche qui ne réserve des surprises au chercheur l’abordant de manière ouverte et curieuse».¹⁶ Questo discorso porta al dibattito sull’importanza da accordare alle conoscenze teoriche del ricercatore che si appresta ad andare sul campo: si tratta della *grounded theory*,¹⁷

qualitatives. Paris: A. Colin, p. 23. Per Morin la complessità «à première vue, c’est un phénomène quantitatif, l’extrême quantité d’interactions et d’interférences entre un très grand nombre d’unités. [...] Elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires». Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Ed. du Seuil, pp. 48-49. In un testo successivo Morin propone la nozione di «récurSION organisationnelle qui, à mon avis, est absolument cruciale pour concevoir la complexité de la relation entre parties et tout. [...] Les interactions entre les individus font la société; mais c’est la société qui produit l’individu». Morin E., Le Moigne J. L. (1999). *L’intelligence de la complexité*. Paris: L’Harmattan, p. 58.

¹¹ Denzin N. K., Lincoln Y. S., *op. cit.*, p. 4.

¹² Denzin N. K., Lincoln Y. S., *ibidem*.

¹³ Già dalla metà del 1800 si è cominciato a parlare di “metodo comprendente” in riferimento ai fatti umani con lo storico Droysen ma il metodo fu poi sviluppato da Dilthey, Simmel, Weber e Schutz.

¹⁴ Mucchielli A. (2004). «Compréhensive (approche)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 24.

¹⁵ Mucchielli A. (2004). «Empathique (approche)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 70. Mucchielli riporta la definizione di empatia data da diversi autori. Per Dilthey, è un metodo descrittivo «qui consiste à revivre en pensée les situations significatives pour les protagonistes sociaux. [...] C’est dans les années 1950 que Carl Rogers donnera au mot empathie son acception moderne. [...] Le terme empathie, dit Carl Rogers, indique la capacité de s’immerger dans le monde subjectif d’autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale le permet [...] il s’agit d’une sensibilité altérocentrique...d’une sensibilité sociale [...] d’une participation à l’expérience d’autrui [...] tout en demeurant émotionnellement indépendant. Dans l’empathie, l’observateur est attentif à un vécu, il atteint un type de décentration impliquée qui est une attitude adaptée à la recherche en sciences humaines. Il doit être toujours peu ou prou observateur participant».

¹⁶ Paillé P. (2004). «Problématique d’une recherche qualitative», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 195-196.

¹⁷ Glaser e Strauss la definiscono in questi termini: «we believe that the discovery of theory from data -which we call *grounded theory*- is a major task confronting sociology today. [...] A major strategy that we shall emphasize [...] is a *general method of comparative analysis*. [...] We shall contrast this position with theory generated by logical deduction

secondo la quale la scoperta della teoria avviene nel corso della ricerca. L'approccio della *grounded theory* propone un processo di ricerca di tipo circolare, in cui le ipotesi vengono formulate a partire dai dati raccolti e verificate con altri dati. Riformulato da Paillé con la definizione di *analyse par théorisation ancrée*, «contrairement au modèle hypothético-déductif, l'analyse par théorisation ancrée¹⁸ peut mener le chercheur dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche».¹⁹

Il nostro approccio sarà di tipo antropologico, ricordando che le denominazioni “etnologia” e “antropologia” sono oggi praticamente intercambiabili. Nella ricerca antropologica possiamo distinguere tre momenti: l'etnografia, che è la raccolta e l'osservazione sul terreno; l'etnologia, che analizza i fatti osservati; l'antropologia, che interpreta e generalizza questi fatti. L'approccio antropologico, in particolare l'antropologia sociale e culturale,²⁰ «entraîne [...] une véritable révolution épistémologique, qui commence par une révolution du *regard*. Elle implique un décentrement radical, [...] et, corrélativement, un élargissement du savoir et une mutation de soi-même»,²¹ afferma F. Laplantine. Il ricercatore non deve vedere ma osservare: lo sguardo dell'etnografo è «un regard si ce n'est inquiet, du moins questionnant, qui part à la recherche de la signification de variations».²²

L'approccio antropologico è essenzialmente fondato «sur l'observation directe des comportements sociaux à partir d'une relation humaine»²³ e nella ricerca produce un atteggiamento che è lontano da una programmazione rigida: «au contraire, il y a une part d'errance. Les essais avortés, les erreurs commises sur le terrain, sont autant d'informations dont le chercheur se doit de tenir compte. Comme le sont la rencontre qui jaillit souvent avec l'imprévu, l'événement qui se produit alors qu'on ne l'attendait pas».²⁴ Nell'approccio antropologico l'attenzione del ricercatore è portata alla microsociologia, cioè allo studio «de l'infiniment petit et du quotidien».²⁵ Tutti i più

from *a priori* assumptions». Glaser B. G., Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago/New York: Aldine/Atherton, pp. 1-3.

¹⁸ «L'expression *analyse par théorisation ancrée* constitue une traduction-adaptation de *grounded theory*, l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss, puis reprise et enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration». Paillé P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 148.

¹⁹ Paillé P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 172.

²⁰ Per Laplantine «l'anthropologie sociale et l'anthropologie culturelle ont [...] un même champ d'investigation. Par ailleurs elles utilisent les mêmes méthodes (*ethnographiques*) d'accès à cet objet». Cfr. Laplantine F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers, p. 116.

²¹ Laplantine F., *op. cit.*, p. 22.

²² Laplantine F. (1986). *La description ethnographique*. Paris: Nathan, p. 15.

²³ Laplantine F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers, p. 147. In corsivo nel testo originale.

²⁴ Laplantine F., *op. cit.*, p. 149.

²⁵ Laplantine F., *op. cit.*, p. 151.

importanti antropologi hanno insistito sull'importanza della nozione di terreno, mettendo l'accento «sur le fait que la présence de l'ethnologue sur le terrain [...] est la seule voie d'accès au mode de connaissance [...]».²⁶

Sur le terrain, *tout* doit être observé, noté, vécu, même si cela ne concerne pas directement le sujet que l'on se propose d'étudier. D'une part, le moindre phénomène doit être saisi dans la multitude de ses dimensions [...]. D'autre part, il n'acquiert de signification anthropologique qu'en étant relié à la société toute entière dans lequel il s'inscrit et au sein de laquelle il constitue un système complexe.²⁷

Anche la cosiddetta “indifferenza etnometodologica” deve far parte dell'atteggiamento del ricercatore, come dice Garfinkel:

seeking to describe members' accounts of formal structures wherever and by whomever they are done, while abstaining from all judgements of their adequacy, value, importance, necessity, practicality, success or consequentiality. We refer to this procedural policy as “ethnometodological indifference”.²⁸

1.2 Presentazione del campo di indagine ed elaborazione dei *corpora*

Il campo d'indagine della nostra ricerca è quello dei Corsi LCI organizzati dal Ministero degli Affari Esteri a Losanna e nei suoi dintorni, dai suoi utenti, cioè gli alunni di scuola primaria, dalla classe prima alla quinta, secondo il sistema scolastico vigente in Italia, e le loro famiglie: genitori e nonni. Ad essi si aggiungono alunni che non hanno frequentato i Corsi LCI o li hanno abbandonati, insieme ai loro genitori e nonni. La scelta del campo d'indagine ci è sembrata idonea all'individuazione delle strategie messe in atto dalle famiglie per trasmettere e mantenere il sentimento d'“italianità” e i legami con la lingua/cultura italiana. L'esperienza d'insegnante a livello di scuola primaria nei Corsi LCI della Circoscrizione Consolare di Losanna durante sei anni scolastici, in precedenza per sette anni in Francia e per un anno e mezzo in Belgio, ci ha portato a riflettere sulle appartenenze degli alunni, alcuni ormai di terza generazione, i quali, nonostante abbiano in molti casi una scarsa conoscenza della lingua “d'origine” della famiglia, manifestano comunque la loro “italianità”. Per la nostra ricerca abbiamo deciso di focalizzare la nostra attenzione sulla realtà a noi più vicina, cioè quella svizzera.

²⁶ Laplantine F. (1986). *La description ethnographique*. Paris: Nathan, p. 14.

²⁷ Laplantine F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers, p. 155.

²⁸ Garfinkel H., Sacks H. (1986). «On formal structures of practical actions», in Garfinkel H. (ed). *Ethnometodological Studies of Work*. New York: Routledge, p. 163.

1.2.1 Documenti ufficiali di riferimento

Per quanto riguarda le politiche linguistiche svizzere, le leggi di riferimento sono la *Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche* (legge sulle lingue o LLing), emanata il 5 ottobre 2007, in vigore dal 1° gennaio 2010, e il decreto del 4 giugno 2010, con il quale il Consiglio federale ha approvato l'ordinanza relativa alla legge sulle lingue che disciplina l'uso delle lingue ufficiali della Confederazione e la promozione del plurilinguismo nel servizio pubblico, entrata in vigore il 1° luglio 2010. A livello intercantonale ricordiamo l'accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato *HarmoS*)²⁹ che all'articolo 4 parla in modo specifico dell'insegnamento dei *corsi di lingua e cultura d'origine*, denominati con la sigla LCO; a livello cantonale è la Costituzione del 14 aprile 2003 che enuncia la politica linguistica del cantone Vaud, nella quale si dichiara che «la langue officielle du canton est le français». Per quanto riguarda le politiche federali riguardanti i corsi LCO, risalgono al 1972 le *Prime raccomandazioni della CDPE* (Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione) nelle quali si riconosceva l'importanza della *lingua d'origine* degli alunni e dei *corsi di Lingua e Cultura d'Origine*, raccomandazioni ribadite successivamente nel 1991.

Da parte italiana la legge n. 153 del 1971 costituisce il documento ufficiale con il quale lo Stato italiano, attraverso le autorità diplomatiche e consolari, ha messo a disposizione il personale dirigente e i docenti di ruolo dipendenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), per l'istituzione e l'organizzazione dei *Corsi di lingua e cultura italiana* all'estero.

Attualmente il documento ufficiale per l'organizzazione dei Corsi LCI è il *Piano dell'Offerta Formativa (POF)*, documento elaborato dal Collegio Docenti della Circoscrizione Consolare di Losanna³⁰ attraverso il quale si fanno conoscere le iniziative scolastiche sul territorio.

1.2.2 Criteri di selezione per l'elaborazione dei *corpora* e motivazioni della scelta

Il *corpus* nel suo insieme è costituito da quattro *sotto-corpus*:

- testimonianze orali di genitori e di nonni degli alunni;
- questionari scritti proposti agli alunni di scuola primaria (classi dalla terza alla quinta);

²⁹ Si veda il capitolo del contesto.

³⁰ Dal settembre 2011, a causa della chiusura del Consolato Generale d'Italia a Losanna e dell'accorpamento nella sede di Ginevra, l'Ufficio Scolastico che gestisce i Corsi LCI nel cantone Vaud è quello di Ginevra.

- rappresentazioni grafiche e parole-chiave prodotti dagli alunni;
- attività di osservazione partecipante.

Per quanto riguarda il corpus degli adulti, abbiamo raccolto le testimonianze di alcuni genitori di alunni che hanno frequentato, hanno abbandonato la frequenza, non hanno mai frequentato i Corsi LCI, per un totale di 42 persone, delle quali 30 donne e 12 uomini. Abbiamo inoltre intervistato sette persone responsabili di associazioni italiane laiche e religiose presenti sul territorio. È stata garantita l'anonimità degli informanti con contratto verbale tra la ricercatrice e gli informanti, chiesta e ottenuta l'autorizzazione per la registrazione e la trascrizione integrale dell'intervista.

Per quanto riguarda il corpus degli alunni, abbiamo proposto le attività, con l'accordo del Dirigente Scolastico e degli insegnanti, nelle classi di due Corsi LCI di Losanna e di due centri nei dintorni.

Dopo esserci rese conto, partecipando alle diverse iniziative organizzate dalla Missione Cattolica Italiana (MCI), che diversi alunni frequentavano sia i Corsi LCI sia i corsi di catechismo alla Missione, abbiamo deciso di far effettuare tali attività anche agli alunni dei corsi di catechismo.

I luoghi di osservazione sono state le aule in cui si svolgono i Corsi LCI e i corsi di catechismo, le sedi dei dibattiti, delle conferenze e delle feste organizzate dalle diverse associazioni italiane laiche e religiose presenti sul territorio, gli ambienti pubblici e privati in cui si sono svolte le interviste con gli adulti.

1.3 Metodi d'inchiesta e strumenti per la raccolta dei dati

La ricerca qualitativa utilizza diverse tecniche per la rilevazione dei dati e, come afferma H. R. Bernard a proposito, da sempre «anthropologists have been prodigious inventors, consumers, and adapters of research methods»;³¹ nonostante le differenze a livello epistemologico, «[...] methods for collecting and analysis data belong to everyone».³²

Per esplorare il vissuto, i comportamenti, i pensieri degli attori, abbiamo fatto ricorso a metodi d'indagine diversificati; nei paragrafi che seguono verranno presentate e motivate le scelte dei metodi d'inchiesta relativi a ogni corpus.

1.3.1 L'intervista "comprendente" agli attori/adulti

Per individuare quali sono le strategie che gli attori/adulti mettono in atto per trasmettere

³¹ Bernard H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Oxford: Rowman Altamira Press, p. 2.

³² Bernard H. R., *op. cit.*, p. 3.

e mantenere il sentimento di appartenenza italiana, “italianità”, li abbiamo incontrati e intervistati.³³ Come spiega D. Demazière,

les interrogations sur les expériences vécues des acteurs, sur leurs façons d’occuper des statuts, sur leurs points de vue réflexifs, etc., ont acquis un rang éminent dans les agendas de recherche. Ce mouvement s’est accompagné d’un intérêt croissant pour les approches biographiques, attentives aux points de vue des acteurs et à leurs propres manières de définir les situations qu’ils rencontrent, de produire le sens des épisodes de leur vie, d’interpréter les activités dans lesquelles ils sont engagés.³⁴

Le definizioni di intervista sono molteplici³⁵ ma nel nostro campo d’indagine intendiamo riferirci a un’intervista di tipo discorsivo-narrativo, secondo la definizione di G. Gobo, che riportiamo.

Il metodo *dell’intervista discorsiva* si propone principalmente di ascoltare le dichiarazioni degli attori sociali. La sua particolarità consiste nel dare ampio spazio all’intervistato, che viene invitato ad esprimersi con parole proprie e ad articolare il discorso secondo i suoi schemi, metafore e metonimie. All’intervistatore viene assegnato il compito di adattare gli obiettivi cognitivi (temi di indagine) e la traccia di intervista al contesto situazionale e alle esigenze discorsive dei soggetti; può quindi invertire (qualora ne sia previsto uno) l’ordine delle domande, modificarne la formulazione, o evitare di porgerle.³⁶

Secondo M. Cardano in questo tipo d’intervista l’interazione tra il ricercatore e l’informante, protagonista della narrazione, è «una forma *speciale* di conversazione nella quale due persone (e talvolta più di due) si impegnano in un’interazione verbale nell’intento di raggiungere una meta cognitiva precedentemente definita»,³⁷ permettendo al ricercatore di raccogliere un insieme di informazioni sull’intervistato.

³³ Per effettuare le interviste ci siamo servite del “digital voice recorder VN-5500PC” di marca Olympus. Successivamente le interviste, sotto forma di file audio mp3, sono state trasferite sul nostro PC e anche registrate su CD audio.

³⁴ Demazière D. (2011). «L’entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui», in *Recherches Qualitatives*, 30, 1, p. 62.

³⁵ Amaturio E. (2007). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Università degli Studi di Napoli Federico II: corsi e-learning della facoltà di Sociologia, Anno accademico 2007/2008.

«L’intervista semi strutturata prevede una traccia che riporta gli argomenti che necessariamente devono essere affrontati durante l’intervista; essa può essere costituita da un elenco di argomenti o da una serie di domande a carattere generale. Nonostante sia presente una traccia fissa e comune per tutti, la conduzione dell’intervista può variare sulla base delle risposte date dall’intervistato e sulla base della singola situazione. L’intervistatore [...] può sviluppare alcuni argomenti che nascono spontaneamente nel corso dell’intervista qualora ritenga che tali argomenti siano utili alla comprensione del soggetto intervistato. Può accadere, ad esempio, che l’intervistato anticipi alcune risposte e quindi l’intervistatore può dover modificare l’ordine delle domande. In pratica, la traccia stabilisce una sorta di perimetro entro il quale l’intervistato e l’intervistatore hanno libertà di movimento consentendo a quest’ultimo di trattare tutti gli argomenti necessari ai fini conoscitivi».

<http://www.federica.unina.it/sociologia/metodologia-e-tecnica-della-ricerca-sociale/lapproccio-qualitativo-lintervista-qualitativa/2/>

³⁶ Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo*. Roma: Carocci, p. 18. Gobo riprende il termine di *intervista discorsiva* da Rositi F. (1993). «Strutture di senso e strutture di dati», in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXIV, 2, pp.177-200.

³⁷ Cardano M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Roma: Carocci, p. 73.

Come spiega A. Marradi, «quanto più l'intervista somiglia ad una conversazione, tanto più è probabile che il colloquio faccia emergere le reali convinzioni valoriali dell'intervistato».³⁸ È in questo modo che abbiamo condotto le interviste con gli adulti.³⁹

Il ruolo dei due interlocutori, secondo la prospettiva della sociologia comprendente, non è però asimmetrico perché, come afferma J.-C. Kaufmann,

l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre. [...] Les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système des valeurs des individus; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase. Il consiste au contraire à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies.⁴⁰

La particolarità dell'intervista comprendente permette «d'utiliser les techniques d'enquête comme des instruments souples et évolutifs: la boîte à outils est toujours ouverte et l'invention méthodologique est de rigueur. La construction de l'objet aussi est en évolution permanente, avec des ralentissements, des impasses, des accélérations».⁴¹ La griglia delle domande deve costituire una guida «très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. [...] C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème».⁴²

Secondo questa prospettiva abbiamo redatto la griglia di domande per l'intervista suddividendola in temi principali; per ogni tema abbiamo elaborato una serie di domande per un totale di circa venti.

I temi per la conduzione delle interviste sono i seguenti:

- percorso personale e storia familiare;
- rapporto lingua/lingue e appartenenza;
- capitali culturali, linguistici, sociali, economici, di mobilità,...;
- rappresentazioni sull'Italia ed effetti sul sentimento di appartenenza/"italianità";
- strategie per la trasmissione del patrimonio linguistico/culturale;
- percezione del sentimento d'integrazione nella società svizzera.

³⁸ Marradi A. (2005). *Raccontar storie*. Roma: Carocci, p. 37.

³⁹ Ci sembra importante sottolineare che alcuni informanti erano genitori o nonni di nostri ex-alunni.

⁴⁰ Kaufmann J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin, pp. 24-25.

⁴¹ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 40.

⁴² Kaufmann J.-C., *op. cit.*, pp. 44-45.

Come spiega Kaufmann, «il faut construire une grille un peu comme un objet scientifique, en travaillant à la cohérence»⁴³ e condurre l'intervista con lo scopo di spezzare la gerarchia tra intervistatore e intervistato: «le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut».⁴⁴ Riteniamo, citando ancora Kaufmann, che la conduzione di un'intervista comprendente

est un exercice passionnant, riche d'informations, d'humanité, et d'émotions, mais qui peut laisser l'enquêteur épuisé. Celui-ci en effet, loin de se contenter de recueillir des données, doit se sentir mobilisé, pour essayer d'aller toujours plus en profondeur. Pour cela, l'élément clé est la formulation des questions: il doit trouver la bonne question. [...] Pour trouver la bonne question, il n'est d'autre solution que de se mettre à l'écoute de ce qui est dit et d'y réfléchir pendant que l'informateur parle.⁴⁵

L'intervistatore ha un ruolo attivo e l'interazione tra i due interlocutori costituisce la base dello sviluppo stesso dell'intervista;⁴⁶ la conduzione dell'intervista risulta pertanto dal difficile equilibrio tra l'intervento del ricercatore, che deve favorire la narrazione, e la rivelazione della propria soggettività ed empatia nei confronti dell'informatore. Come spiegano Pineau e Le Grand, «il convient de prêter la plus grande attention à ce qui se joue dans cette relation dense où chacun des deux acteurs est très fortement impliqué»:⁴⁷ si può parlare di una co-costruzione, «même s'il n'y a jamais stricte parité entre les deux partenaires».⁴⁸

1.3.2 Il “racconto di vita” in prospettiva etnometodologica

Per intervistare gli informanti adulti⁴⁹ abbiamo elaborato un formulario per la raccolta dei dati biografici, proposto verbalmente affinché il soggetto potesse auto-presentarsi.⁵⁰ Essendo uno strumento per stimolare l'informante a raccontarsi, potrebbe essere

⁴³ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 46.

⁴⁴ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 48.

⁴⁵ Kaufmann J.-C., *op. cit.*, p. 49.

⁴⁶ Kaufmann J.-C., *ibidem*.

⁴⁷ Pineau G., Le Grand J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF, p. 114.

⁴⁸ Pineau G., Le Grand J.-L., *ibidem*.

⁴⁹ Si riportano le definizioni dei termini “informante” e “informatore” secondo il vocabolario Treccani on line: in linguistica l'informante è il parlante che risponde a questionari linguistici sulla sua madre lingua (termine proveniente dall'inglese *informant*). <http://www.treccani.it/vocabolario/informante/>

Per informatore si intende chi raccoglie e fornisce informazioni, e soprattutto chi fornisce notizie di qualche importanza: può anche essere considerato come sinonimo di informante in inchieste di vario tipo, e specialmente in quelle linguistiche, chi fornisce risposte alle domande dei questionari. <http://www.treccani.it/vocabolario/informatore/>

⁵⁰ All'inizio dell'intervista sono state poste alcune domande, le cosiddette *generative narrative questions* che, secondo Riemann e Schütz, stimolano gli informanti a raccontare «a certain complex of events and experiences in which they have been involved themselves and which are relevant for them». Riemann G., Schütze F. (1991). «Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes», in Maines D. (ed). *Social Organization and Social Process. Essay in Honour of Anselm Strauss*. New York: De Gruyter, (1st ed. 1987), p. 353.

considerato come un “racconto di vita”, secondo la definizione data da Bertaux. L’autore introduce l’espressione *récit de vie* sostituendola a *histoire de vie*, traduzione letterale dell’inglese *life history*⁵¹ che presentava l’inconveniente «de ne pas distinguer entre *l’histoire* vécue par une personne et le *récit* qu’elle pouvait en faire, à la demande d’un chercheur, à tel moment de son histoire». ⁵²

Secondo la prospettiva etnosociologica⁵³ messa in evidenza da Bertaux, il racconto di vita «peut constituer un instrument remarquable d’extraction des savoirs pratiques, à condition de l’orienter vers la description d’expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles sont inscrites». ⁵⁴ Il ricorso al racconto di vita, come testimonianza sulla vita vissuta, secondo Bertaux permette di cogliere la dimensione diacronica della vita del narratore,⁵⁵ anche se il soggetto narrante non ripercorrerà nel suo racconto tutte le tappe della sua vita ma quelle ritenute significative per sé e per l’interlocutore. Per questi motivi il racconto di vita ci è sembrato un metodo più idoneo di un questionario da far riempire. Come afferma Bertaux,

le récit de vie recueilli à des fins de recherche est tout autre chose que la forme orale d’une autobiographie potentielle. Il est certes, comme l’autobiographie, témoignage sur l’expérience vécue, mais c’est un témoignage orienté par l’*intention de connaissance* du chercheur qui le recueille. Cette intention, explicitée dès le premier contact, comprise, acceptée en l’occurrence, est intériorisée par le sujet sous la forme d’un filtre implicite à travers lequel il sélectionne, dans l’univers sémantique de la totalisation intérieure de ses expériences, ce qui serait susceptible de répondre aux attentes du chercheur. ⁵⁶

⁵¹ L’uso del materiale biografico, da tempo usato nelle scienze sociali, è stato definito con molteplici termini. Per Pineau e Le Grand il termine generico di “storia di vita”, inteso «comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels ouvre un champ quasi infini de pratiques, aux frontières et structurations incertaines, ainsi qu’aux formes multiples». Pineau G., Le Grand J.-L. *op. cit.*, p. 5.

F. Ferrarotti afferma l’autonomia del metodo biografico nelle scienze sociali, sottolineando «come la storia di vita ci consente di procedere ad analisi in profondità [...] poiché richiede un contatto immediato, di reciproca fiducia fra oggetto della ricerca e ricercatore». Ferrarotti F. (1981). *Storie e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza, p. 30.

Denzin riporta i termini rilevati da Titon (1980) per la definizione dell’approccio biografico: «autobiography, [...] autoethnography, personal history, oral history, [...] life history, life story», mettendo in evidenza come l’uso di ogni termine rinvii a un’ampia discussione. Denzin N. K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage, p. 27.

Occorre inoltre ricordare che la sociologia nordamericana ha distinto la *life history* dalla *life story*. Denzin spiega: «the life history presents the experiences and definitions held by one person, one group, or one organization as this person, group or organization interprets those experience. [...] Life history materials include any record or document [...] that throws light on the subjective behavior of individuals or groups». Denzin N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. State University of New Jersey: Transaction Publishers Rutgers, p. 220.

Per *life story* Denzin, riferendosi a Titon (1980, p. 276), intende «a person’s story of his or her life, or of what he or she thinks is a significant part of that life. It is therefore a personal narrative, a story of personal experience». Denzin N. K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage, p. 42.

⁵² Bertaux D. (1997). *Récits de vie*. Paris: Nathan, p. 6.

⁵³ «Par le terme de “perspective ethnosociologique”, nous désignons un type de recherche empirique fondé sur l’enquête de terrain, qui s’inspire de la tradition ethnographique pour ses techniques d’observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques. [...] L’hypothèse centrale de la perspective ethnosociologique est que les logiques qui régissent l’ensemble d’un monde social ou mésocosme sont également à l’œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent». Bertaux D., *op.cit.*, pp. 11-14.

⁵⁴ Bertaux D., *op.cit.*, p. 17.

⁵⁵ Bertaux D., *op.cit.*, p. 18.

⁵⁶ Bertaux D., *op.cit.*, p. 46.

Esiste un legame tra identità e racconto di vita, ha sottolineato Kaufmann, tanto che oggi nelle scienze umane «l'identité a pris une apparence plus ouverte et dynamique, et une forme s'est progressivement imposée: le récit. L'identité est l'histoire de soi que chacun se raconte».⁵⁷

1.3.3 Il questionario agli attori/alunni

Abbiamo deciso di somministrare agli alunni di scuola primaria un questionario perché secondo noi presenta alcuni aspetti positivi. Come spiega J.-P. Olivier De Sardan

l'importance de ce type de production de données ne doit en aucun cas être sous-estimée: c'est ainsi que s'apprend le «métier», et c'est en se frottant à la recherche de données empiriques ayant un degré raisonné de systématité et d'ordonnancement que le chercheur prend un recul nécessaire par rapport aux discours (des autres) comme aux impressions (les siennes). C'est là que le recueil de données «émiques» (données discursives entendant donner accès aux représentations des acteurs autochtones) se combine au recueil de données «étiques» (données construites par des dispositifs d'observation ou de mesure).⁵⁸

Abbiamo elaborato un questionario strutturato,⁵⁹ costituito da domande predefinite e uguali per tutti gli alunni delle classi dalla terza alla quinta, somministrato durante una normale lezione del Corso LCI. Alla fine del questionario abbiamo chiesto agli alunni di scrivere o disegnare le parole che fanno loro venire in mente l'Italia. Durante la compilazione del questionario i bambini potevano chiedere spiegazioni in italiano o in francese all'insegnante di classe o a noi; al momento della consegna del questionario sono stati invitati a commentare i disegni e le parole scritte relativamente alle loro rappresentazioni sull'Italia. Un simile questionario si potrebbe definire “misto”, nel senso che presenta aspetti quantitativi e qualitativi. Riferendoci sempre a Olivier De Sardan riteniamo che

⁵⁷ Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: A. Colin, p. 151. Kaufmann successivamente continua dicendo: «Paul Ricœur a joué un rôle central dans l'établissement de cette nouvelle représentation dynamique. Il souligne que la narration de soi est, non pas une pure invention, mais une mise en récit de la réalité, un agencement d'événements per mettant de les rendre lisibles et de donner sens à l'action [Ricœur, 1991]». Cfr. Kaufmann J.-C., *ibidem*.

⁵⁸ Olivier De Sardan J.-P. (1995). «La politique du terrain. Sur la production des données anthropologiques», in *Enquête*, I, p. 88.

⁵⁹ Il questionario, in allegato, è composto di una prima parte con domande aperte per la rilevazione dei dati biografici degli alunni, la frequenza al Corso LCI, al corso di catechismo organizzato dalla Missione Cattolica Italiana, le lingue conosciute. Nella seconda parte il questionario si compone di 24 domande raggruppate in temi diversi quali l'origine della famiglia, le lingue parlate, le pratiche alimentari, il rapporto con l'Italia, il sentimento d'appartenenza/identità, il Corso LCI. Data l'età dei bambini, abbiamo ritenuto opportuno somministrare domande per la maggior parte a scelta chiusa e in minor parte a risposta aperta. Il questionario è redatto in lingua italiana; per la sua strutturazione abbiamo fatto riferimento al testo di Caselli M., Zerbi P. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.

les procédés de recension offrent divers avantages. Parfois ils fournissent des chiffres, même s'il ne s'agit pas nécessairement de pourcentages ou d'échantillonnages. [...] Les procédés de recension permettent aussi, s'ils sont bien conçus, d'être des indicateurs pour lesquels l'investigation ne modifie pas, ou de façon négligeable, les données produites.⁶⁰

1.3.4 Le attività grafiche proposte agli attori/alunni

Abbiamo proposto agli alunni delle classi prima e seconda di scuola primaria di esprimere con il disegno le loro rappresentazioni e immagini sull'Italia, dato che a quell'età non tutti sono in grado di leggere e rispondere per iscritto alle domande del questionario somministrato agli alunni più grandi, come abbiamo spiegato in precedenza. Ad ogni bambino abbiamo poi chiesto di verbalizzare le immagini prodotte; successivamente abbiamo trascritto le risposte dei bambini sul retro del disegno, associando così la produzione iconica alla narrazione.

L'uso del disegno ci è sembrato adatto a suscitare immagini e rappresentazioni; numerosi campi di studio, in particolare la psicologia, la psicologia cognitiva, la sociologia o l'antropologia, da tempo ricorrono ai disegni di bambini, e a volte di adulti, come mezzo per l'espressione di sé e del sé. Come spiegano in studi recenti V. Castellotti e D. Moore, il disegno permette di capire «comment les acteurs comprennent leur monde»;⁶¹ anche per A. Oliverio Ferraris il disegno è «a un tempo un *segno*, una spia dell'evoluzione del bambino e un mezzo, uno *strumento* per la sua evoluzione. [...] Il disegno [...] permette [...] una rielaborazione dei dati e delle informazioni che il bambino trae dal mondo esterno».⁶²

Nel passato G.-H. Luquet, nei suoi studi sulle fasi del disegno nella vita del bambino, aveva messo in risalto il realismo quale caratteristica costante del disegno infantile, diverso da quello dell'adulto, definito come “intellettuale”: «ce réalisme intellectuel peut être poussé jusqu'au point de figurer dans le dessin, non seulement des éléments concrets invisibles, mais même des éléments abstraits qui n'ont d'existence que dans l'esprit du dessinateur».⁶³

La funzione polisemica dell'immagine, così come la sua forza emotiva e percettiva, è più forte di quella trasmessa dalla parola e dalla scrittura, come hanno messo in evidenza gli

⁶⁰ Olivier De Sardan J.-P., *op. cit.*, p. 88.

⁶¹ Castellotti V., Moore D. (2009). «Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés», in M. Molinié M. (sous la dir. de). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF-Encrages, p. 46.

⁶² Oliverio Ferraris A. (1990). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 12-13.

⁶³ Luquet G.-H. (1984). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux & Niestlé (1^{ère} éd. 1927), p. 128.

studi di Gombrich⁶⁴ e di Moliner.⁶⁵ Queste caratteristiche dell'immagine risultano di particolare importanza nel caso in cui i soggetti siano bambini: Castellotti e Moore affermano che i bambini «font preuve d'un fort investissement affectif, et ne possèdent dans certains cas qu'une maîtrise partielle de la communication verbale».⁶⁶

Considereremo i disegni nella nostra ricerca non come una serie di dati raccolti in vista di un inventario o di una classificazione oppure per il loro valore semiotico ma «comme un processus représentationnel et une forme de connaissance»,⁶⁷ in quanto il disegno «entretient avec le réel des rapports de *représentation* et de *reconstruction* plutôt que de reproduction».⁶⁸

L'interpretazione della rappresentazione grafica attraverso la verbalizzazione degli stessi soggetti sulle immagini prodotte, oltre ad avere una funzione esplicativa, permetterà di analizzare il modo in cui le rappresentazioni si costruiscono. Per Castellotti e Moore «on obtient ainsi un matériau composite, formé de marques graphiques et langagières référant à la fois à ce qui est (ou a voulu être) représenté et ce que les sujets disent qu'ils ont représenté, en fonction de la manière dont ils s'autorisent à le montrer et à le dire».⁶⁹

1.3.5 Il "ritratto delle lingue"

In una seconda fase della ricerca abbiamo utilizzato per il lavoro con gli attori/alunni delle classi dei Corsi LCI e di una classe del corso di catechismo il "ritratto delle lingue", secondo il metodo elaborato da H. J. Krumm ed esplicitato nel capitolo 2 del *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.⁷⁰ Secondo Krumm «Kinder, die nur einer Sprache Kontakt haben, sind bereits in der dritten Klasse eine Seltenheit. Aber vielleicht wollen sie sich auch nur mit einer Sprache identifizieren [...]».⁷¹

⁶⁴ «La signification d'une image est grandement tributaire de l'expérience et du savoir qu'a acquis antérieurement la personne qui la regarde. Sous ce rapport, l'image visuelle n'est pas une simple représentation de la "réalité", mais un système symbolique». Gombrich H. E. (1983). *L'écologie des images*. Paris: Flammarion, p. 323.

Più oltre Gombrich aggiunge: «Le vrai pouvoir de l'image c'est la capacité qu'elle a de transmettre une information qu'on ne peut coder sous une aucune autre forme». Gombrich H. E., *op. cit.*, p. 330.

⁶⁵ Moliner P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: PUG.

⁶⁶ Castellotti V., Moore D. (1999). «Schémas en coupe du plurilinguisme», in *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, Université de Neuchâtel, p. 29.

⁶⁷ Castellotti V., Moore D. (2009). «Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés», in M. Molinié M. (sous la dir. de). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF-Encrages, p. 53.

⁶⁸ Castellotti V., Moore D., *ibidem*.

⁶⁹ Castellotti V., Moore D. (1999). «Schémas en coupe du plurilinguisme», in *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, Université de Neuchâtel, p. 29.

⁷⁰ Krumm H. J. (2008). «Plurilinguisme et subjectivité: "portraits de langues", par les enfants plurilingues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 109-112. Si veda anche Krumm (2001). *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag.

⁷¹ Krumm H.-J., (2001). *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag, p. 7.

Abbiamo sottoposto agli alunni le sagome maschile e femminile presentate nel testo di Krumm (2001) *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*, successivamente abbiamo invitato i bambini a colorarle e a porre le lingue conosciute nelle varie parti del corpo. In altre tre classi dei Corsi LCI abbiamo proposto agli alunni di realizzare il proprio autoritratto, poi di posizionare e colorare nel disegno le lingue conosciute. Alla fine dell'attività abbiamo chiesto ad ogni alunno di spiegare il perché del colore e della parte del corpo scelti per identificare e localizzare le lingue, prendendo nota delle risposte sul retro del foglio, associando la produzione iconica alla produzione discorsiva.

Avendo riscontrato la significatività delle risposte fin dalle prime analisi delle produzioni degli alunni nonché il notevole interesse suscitato, abbiamo ritenuto di proporre la stessa attività agli adulti ma sotto forma di domanda posta durante l'intervista.⁷² Come ha postulato E. Cognigni, l'atteggiamento nei confronti di una lingua dipende «tanto dalla *storia individuale* e, quindi dai percorsi biografici di apprendimento linguistico spontaneo e/o guidato, quanto dalle *influenze socio-storiche e geopolitiche* che determinano il prestigio di una data lingua in un determinato luogo e tempo».⁷³

1.3.6 L'osservazione partecipante

Si deve a B. Malinowski la teorizzazione della pratica etnografica che sarà designata qualche anno più tardi dal sociologo Lindeman della Scuola di Chicago sotto l'espressione di *osservazione partecipante*.⁷⁴

Nella ricerca antropologico-etnografica l'osservazione partecipante è lo strumento principe di cui il ricercatore si serve; è una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce

in maniera diretta, per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale, preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri, allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni.⁷⁵

⁷² Abbiamo chiesto agli adulti di dire in quale parte del loro corpo avrebbero posto le lingue conosciute, dandone poi la motivazione.

⁷³ Cognigni E. (2007). *Vivere tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, p. 59.

⁷⁴ Géraud M. O., Leservoisier O., Pottier R. (avec la coll. de Gaillard G.) (2007). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris: A. Colin, p. 24. Malinowski, spiega il metodo della ricerca etnologica dicendo che la prima caratteristica consiste «mainly in [...] remaining in as close contact with the native as possible». Malinowski B. K. (2003). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge (1st ed. 1922), p. 5.

⁷⁵ Corbetta P. G. (1999). *Metodologia e Tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino, p. 368.

Anche se l'antropologia contemporanea ha spesso criticato la teoria dell'osservazione partecipante,⁷⁶ è considerata ancora come uno strumento importante del metodo etnografico perché, come dice Olivier De Sardan, «peu importe si l'expression, souvent contestée, est heureuse ou non. Ce qu'elle connote est relativement clair».⁷⁷ Il dibattito intorno al metodo dell'osservazione partecipante è ancora d'attualità nelle ricerche qualitative nelle quali la metodologia presuppone una relazione stretta tra l'attore sociale e la realtà in cui vive.

Une méthodologie compréhensive se fonde sur le présuppose que l'acteur social est indissociable de la réalité où il vit et dont il fait expérience. Le fait social assume une signification en relation à l'expérience qu'on en fait [...]. Il n'est pas possible de saisir la réalité humaine dans sa plénitude et sa complexité, «à cause de la multiplicité de ses éléments constitutants, des données naturelles et historiques aux origines culturelles, familiales, ethniques»; c'est pourquoi on suggère une attitude d'écoute, «se laissant aller aux choses», n'oubliant jamais «l'inépuisable opacité de l'expérience».⁷⁸

Secondo l'etnometodologia teorizzata da H. Garfinkel non c'è differenza tra le spiegazioni che gli uomini danno alle attività della loro vita quotidiana e le spiegazioni che ne possono dare i sociologi: gli etno-metodi «seek to treat practical activities, practical circumstances, and practical sociological reasoning as topic of empirical study, and paying to the most commonplace activities of daily life the attention usually accorded extraordinary events, seek to learn about the mas phenomena in their own right».⁷⁹ Per studiare la società è quindi necessario fare ricerca sul campo, partecipando alla vita dei gruppi sociali, con lo scopo di conoscere la realtà dei gruppi stessi attraverso le loro interazioni.

Concordiamo con F. Laplantine quando afferma che l'obiettività assoluta del ricercatore non esiste: «nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets».⁸⁰ Anche S. Caratini esprime le stesse perplessità riguardo alla posizione del ricercatore: «Comment être dans le même temps “dedans” et “dehors”, être et ne pas être l'Autre pour être ou ne pas être...un savant?»⁸¹

L'osservazione partecipante è un metodo in cui l'implicazione affettiva e ideologica del ricercatore nell'universo sociale oggetto della sua ricerca sono quasi inevitabili: malgrado

⁷⁶ Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.

⁷⁷ Olivier De Sardan J.-P. (2003). «L'enquête socio-anthropologique de terrain: synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants», in *Études et travaux*, 13, LASDEL, p. 32.

⁷⁸ Grassi V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire. Une compréhension de la vie quotidienne*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, p. 93.

⁷⁹ Garfinkel H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, p. 1.

⁸⁰ Laplantine F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers, pp. 168-169.

⁸¹ Caratini S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris: PUF, p. 102.

il requisito richiesto della vigilanza epistemo-metodologica, un tale esercizio suscita in lui la mobilitazione di reazioni affettive;⁸² Y. Winkin mette in guardia sull'ambiguità della posizione del ricercatore in quanto

l'observation détruit la participation; la participation exclut l'observation. [...] L'observation devient beaucoup plus «participante» dès le moment où l'anthropologue opère un retour sur ce qu'il a perçu et fait remonter à la surface les éléments enfouis qui témoignent de la dimension participative de son observation.⁸³

Secondo Winkin la posizione del ricercatore dovrebbe oscillare tra il disimpegno e la partecipazione completa: esige molte competenze e non è sempre facile da gestire.

Pour faire du travail «à la Goffman», il faut à la fois une attention de tous les instants -il faut pleinement participer -et une capacité de désengagement instantané -il faut reculer légèrement pour observer. L'observation participante n'est pas une fable méthodologique transmise de génération en génération d'étudiants. En anthropologie de la communication, elle est «opérationnelle». Elle s'acquiert par incorporation de «stratégies de décalage». [...] L'observation participante n'est pas un leurre -mais le positionnement qu'elle exige au sein du champ social n'est pas de tout repos.⁸⁴

1.3.7 Il diario di bordo e le note prese sul campo

Il diario o giornale di bordo è lo strumento attraverso il quale il ricercatore riflette su se stesso, sull'oggetto della sua ricerca e sul suo percorso metodologico, in cui espone le proprie impressioni, i propri pensieri, s'interroga sulla sua implicazione nei rapporti con le persone con le quali interagisce: si tratta quindi di uno strumento duttile che integra l'analisi riflessiva propria ad ogni discorso antropologico.

L'importanza del diario di bordo nell'antropologia è stata messa in rilievo soprattutto dopo la pubblicazione postuma del giornale/diario di Malinowski, che lo descrive in

⁸² Bourdieu critica l'osservazione partecipante e propone l'*objectivation participante*: «L'observation participante désigne il me semble la conduite un ethnologue qui immerge dans un univers social étranger pour y observer une activité un rituel une cérémonie et dans idéal tout en y participant. On insiste souvent sur la difficulté une telle posture qui suppose une sorte de dédoublement difficile difficile à tenir de la conscience. Comment être à la fois sujet et objet, celui qui agit et celui qui en quelque sorte se regarde agir? [...] Par objectivation participante j'entends l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même. [...] Bref, on a pas à choisir entre observation participante, immersion nécessairement fictive dans un milieu étranger et objectivisme du «regard éloigné» d'un observateur qui reste aussi distant de lui-même que de son objet. L'objectivation participante se donne pour objet d'explorer, non «l'expérience vécue» du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilité (donc les effets et les limites) de cette expérience et, plus précisément, de l'acte d'objectivation». Bourdieu P. (2003). «L'objectivation participante», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 1, pp. 43-44.

⁸³ Winkin Y. (1997). «L'observation participante est-elle un leurre?», in *Communication et organisation*, 12, p. 4 <http://communicationorganisation.revues.org/1983>

⁸⁴ Winkin Y., *op. cit.*, p. 5.

questi termini: «a mirror of the events, a moral evaluation, location of the mainsprings of my life, a plan for the next day».⁸⁵

Abbiamo utilizzato il diario di bordo fin dall'inizio della ricerca e vi abbiamo annotato informazioni di diverso tipo, quali le nostre riflessioni, i pensieri, gli appunti sulle persone incontrate, le difficoltà incontrate nel percorso di ricerca.

Durante le interviste agli adulti, ma soprattutto al termine dell'incontro, abbiamo preso sistematicamente appunti su ciò che l'informante ci ha detto a microfono spento, sui comportamenti e sugli ambienti osservati, sulle conversazioni ascoltate, abbiamo scritto le nostre riflessioni, i nostri dubbi metodologici e teorici suscitati dall'incontro con il campo d'indagine. Si tratta di quella che C. Geertz ha denominato *thick description*⁸⁶ ma, come afferma P. Paillé,

le chercheur ne peut tout observer et tout noter, il doit sélectionner, et cette sélection est déjà un début d'analyse. [...] Le flot d'informations très dense sur le terrain rend impossible l'écriture fine et détaillée. Les résumés, mots clés, extraits marquants de conversation, schémas et autres procédés expéditifs sont inévitables.⁸⁷

Come postulano Gohard-Radenkovic, Pouliot e Stalder, il diario di bordo ha molteplici funzioni e significati per il ricercatore:

le journal de bord serait donc un lieu possible de «lecture» des dynamiques à l'oeuvre dans ces processus de *déplacement*, qu'ils soient d'exotopie, d'aventure, de mobilité, de recherche, de création, d'apprentissage, de formation, etc. Dans tous les cas, ces narrateurs qui «observent» et qui «s'observent», qui «racontent» et qui «se racontent» mobilisent une attitude en tension, celle de *l'observation participante*...car nos narrateurs sont aussi des acteurs et donc doublement impliqués!⁸⁸

1.3.8 Svolgimento, ascolto e trascrizione delle interviste

Durante lo svolgimento dell'intervista abbiamo preso appunti su frasi e momenti significativi e al termine, ma non alla presenza dell'informante, abbiamo annotato ciò che ci è stato detto a registratore spento e riportato brevi note sull'ambiente in cui si è svolta l'intervista, soprattutto se si trattava della casa degli informanti. Successivamente

⁸⁵ Malinowski B. K. (1989). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Stanford: Stanford University Press (first ed. 1967), p. 103.

⁸⁶ «[...] Doing ethnography is establishing rapport, selecting informants, transcribing texts, taking genealogies, mapping fields, keeping a diary, and so on. But it is not these things, techniques and received procedures, that define the enterprise. What defines it is the kind of intellectual effort it is: an elaborate venture in, to borrow a notion from Gilbert Ryle, "thick description"». Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected essays*. New York: Basic Books, p. 6.

⁸⁷ Paillé P. (2004). «Notes (la prise de)», in Mucchielli A. (sous la dir. de) *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 171.

⁸⁸ Gohard-Radenkovic A., Pouliot S., Stalder P. (2012). *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Bern: Transversales/Peter Lang, p. 6.

abbiamo riascoltato l'intervista, trascrivendo in uno schema predisposto le sequenze verbali relative ai temi principali della griglia di domande: si è trattato di una prima analisi che ci ha portato a ri-orientare la griglia delle domande e lo schema di trascrizione. In questa prima fase abbiamo adottato un tipo di analisi che potremmo definire di tipo longitudinale, cioè riferita alla singola intervista.

Come dice Bertaux,

dans l'enquête ethnosociologique, l'analyse commence dès les premiers entretiens. Les réécouter, les retranscrire, les lire et relire, les analyser, relire les notes du journal de terrain constitue la bonne méthode pour faire avancer rapidement la «formation» du chercheur. Il faut entendre au moins deux sens à ce mot. Il s'agit d'abord de la formation au recueil d'entretiens lui-même: en se réécoutant, le chercheur prendra conscience de ses erreurs. Mais il s'agit aussi de «formation» comme développement progressif, dans l'esprit du chercheur, d'une représentation de «ce qui se passe réellement» au sein de l'objet social étudié.⁸⁹

La trascrizione è comunque un'operazione problematica perché richiede dal ricercatore la messa in atto di una serie di scelte, di una prima selezione; c'è inoltre la difficoltà di tradurre l'espressione orale nella parola scritta, cercando di «trasportare nello scritto quella ricchezza di informazioni veicolate dalle varie forme di comunicazione orale e gestuale».⁹⁰ In questo senso, come affermano Pineau e Le Grand, «il n'existe pas de "description objective" mais une construction [...]».⁹¹

Per ogni persona intervistata abbiamo redatto una breve biografia di presentazione che ci permette di situarla nel tempo e nello spazio.⁹²

1.3.9 La triangolazione dei dati

Il termine di triangolazione è stato preso in prestito dalla topografia e, applicato alla ricerca nelle scienze sociali, «le concept suppose que plus le chercheur obtient des données différentes à propos d'un même phénomène, plus son interprétation sera riche et plus il pourra être confiant en celle-ci».⁹³ Con il termine di triangolazione Denzin intende «the use of multiple methods in the study of the same object».⁹⁴ Si tratta di una strategia di ricerca nel corso della quale il ricercatore combina diverse tecniche di raccolta dei dati

⁸⁹ Bertaux D., *op.cit.*, p. 48.

⁹⁰ Diana P., Montesperelli P. (2005). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carocci, p. 31.

⁹¹ Pineau G., Le Grand J.-L., *op.cit.*, p. 115.

⁹² La grande maggioranza delle persone che abbiamo intervistato ha preferito esprimersi in italiano; solo tre persone, hanno invece preferito esprimersi in francese.

⁹³ Savoie-Zajc L. (2004). «Triangulation (technique de la validation par)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 289.

⁹⁴ Denzin N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. State University of New Jersey: Transaction Publishers Rutgers (1st ed. 1970), p. 301.

«afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles».⁹⁵ Denzin propone quattro tipi di triangolazione: «data, [...] investigator, [...] theory, [...] and methodological»,⁹⁶ Olivier De Sardan parla invece di triangolazione semplice quando «le chercheur croise les informateurs, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source. Mais on pourrait parler de triangulation complexe, dès lors qu'on tente de raisonner le choix de ces informateurs multiples».⁹⁷ Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato tecniche di raccolta di dati diversificate e informanti diversi.

1.4 Il procedimento metodologico

La pluridimensionalità e la complessità del campo d'indagine ci ha spinto ad assumere un approccio antropologico che tenesse conto dei diversi percorsi degli individui in situazione di mobilità subita o voluta, trasformatasi ormai in sedentarietà, e dell'impatto che le logiche istituzionali hanno sulle logiche comportamentali degli attori. Riferendoci all'approccio antropologico della relazione all'altro nella mobilità di Gohard-Radenkovic,⁹⁸ abbiamo preso in considerazione tre dimensioni, a livelli diversi: macro-dimensionale, meso-dimensionale, micro-dimensionale.

A livello macro-dimensionale abbiamo analizzato i contesti politico, linguistico, economico in relazione alla mobilità di tipo migratorio «dans leurs dimensions cachées comme les hiérarchisations, les rapports de force entre les langues, les catégorisations officielles de l'autre, souvent héritées de l'histoire des liens entre des pays, impliquant *de facto* des inclusions et des exclusions sociales».⁹⁹

Per cercare d'identificare come le politiche linguistiche e d'integrazione abbiano influito sul percorso degli individui, ci siamo riferite alla teoria del sociologo economico M. Granovetter che ha elaborato il concetto di *embeddedness*,¹⁰⁰ attraverso il quale egli ha cercato di stabilire in che modo l'attività economica interagisce con e nelle relazioni personali tra soggetti: per l'autore i comportamenti e le istituzioni sarebbero talmente vincolati alle relazioni sociali che non si potrebbe concepirli come indipendenti da esse.

How behavior and institution are affected by social relations is one of the classic question of social theory. [...] I call the argument of «embeddedness»: the argument that the

⁹⁵ Savoie-Zajc L., *op. cit.*, p. 289.

⁹⁶ Denzin N. K., *ibidem*.

⁹⁷ Olivier De Sardan J.-P., *op. cit.*, p. 93.

⁹⁸ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière -Lyon II.

⁹⁹ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 154.

¹⁰⁰ Il termine può essere tradotto in italiano con “radicamento” o “incorporazione”.

behavior and institutions to be analyzed are so constrained by ongoing social relations that to construe them as independent is a grievous misunderstanding».¹⁰¹

C. Giordano¹⁰² riprende il concetto di *embeddedness* nell'antropologia della storia politica con la denominazione di *einbettung*; A.-M. Thiesse propone invece un'analisi per «emboîtements successifs»,¹⁰³ che, per Gohard-Radenkovic,

[...] stipulent, dans une perspective diachronique et synchronique, l'émergence de nouveaux espaces symboliques, en étudiant les conflits politiques et sociaux, qui expriment des tensions identitaires et des (re)négociations de rapports de force entre groupes dominants et groupes dominés dans des sociétés, elles-mêmes en quête de nouvelles identités nationales.¹⁰⁴

A livello meso-dimensionale vedremo come le politiche linguistiche cantonali e italiane determinino lo statuto della lingua italiana e come le politiche cantonali d'integrazione degli stranieri influiscano sulla percezione degli attori sulla propria integrazione.

A livello micro-dimensionale, riferendoci alla concezione di Gohard-Radenkovic di un attore sociale «non seulement mobile mais aussi aux “identités mobiles”»,¹⁰⁵ analizzeremo le strategie degli individui e i micro-processi identitari messi in atto per costruire, trasmettere, mantenere il sentimento d'italianità.¹⁰⁶

1.4.1 I contatti con il terreno

Dal mese di novembre 2009 abbiamo iniziato a partecipare alle attività proposte dalle diverse associazioni italiane presenti sul territorio, iniziative delle quali siamo spesso venute a conoscenza grazie alla collaborazione della Presidente del Comitato degli Italiani all'Esterio (Com.It.Es) dei cantoni Vaud e Friburgo. La partecipazione a tali

¹⁰¹ Granovetter M. (1985). «Economic embeddedness», in *American Journal of Sociology*, 91, 3, p. 481.

¹⁰² Giordano C. (1992). «Introduction», in *Die betrogenen der Geschichte, Überlagerungsmentalität und Überlagerungsnationalität in mediterranen Gesellschaften*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

¹⁰³ Thiesse A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: Maison des Sciences de l'homme, p. 17.

¹⁰⁴ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 154.

¹⁰⁵ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 156.

¹⁰⁶ In uno scritto recente Gohard-Radenkovic propone le seguenti definizioni per approccio macro, micro e meso:

«la macro-dimension, c'est-à-dire tout ce qui est politiques linguistiques, macro-structures, sociétés d'accueil et ses politiques aussi bien linguistiques que migratoires;

- la micro-dimension, c'est-à-dire celle qui s'interroge sur et interroge les dimensions plus intimes et plus individuelles qui permettent d'analyser, d'identifier un parcours, des capitaux, des ressources, des stratégies, notamment en situation de mobilité mais pas uniquement, en situation de communication également que ce soit dans des situations formelles ou non formelles;

- la méso-dimension, c'est-à-dire cette dimension où se rencontre ou non d'ailleurs ces divers acteurs; ce sont, par exemple, des dispositifs qui sont mis en place à l'intérieur des institutions, les institutions elles-mêmes interprétant les politiques à travers des mesures, des textes, des méthodologies, des curricula, des pratiques. Ainsi, dans le domaine de la migration, tout ce qui peut être services d'accueil, services de formation en langue, la formation des différents intervenants ou ce que j'ai appelé les co-acteurs de la migration, enfin analyser et comprendre les dispositifs de formation qui sont proposés». Gohard-Radenkovic. A. (2011). «Aline Gohard-Radenkovic en dialogue avec Silvana Scandella», in *Heteroglossia*, 11, pp. 249-250.

attività ci ha dato l'opportunità di entrare in contatto con i responsabili e gli aderenti alle diverse associazioni, alcuni dei quali hanno accettato di essere intervistati.

Dato che abbiamo insegnato per sei anni nei Corsi LCI della Circoscrizione Consolare di Losanna, abbiamo avuto la possibilità, con l'accordo del Dirigente Scolastico, di contattare gli insegnanti, alcuni dei quali sono stati nostri colleghi, e di entrare nelle classi per effettuare le attività con gli alunni.

La costituzione dei diversi *corpora* ha avuto inizio nel gennaio 2010, quando abbiamo preso contatto con gli insegnanti delle classi che abbiamo scelto perché ritenute adatte alla ricerca: si tratta di due classi dei Corsi LCI che si tengono a Losanna il sabato mattina. Avendovi insegnato negli anni precedenti, conoscevamo già alcuni alunni e genitori che si erano sempre dimostrati molto collaborativi e disponibili nei nostri riguardi. L'insegnante delle classi del sabato mattina ci ha dato l'opportunità di presentare il nostro progetto di ricerca nel febbraio 2010 durante la riunione in cui venivano distribuiti i libretti di valutazione alla fine del primo quadrimestre e di chiedere ai genitori la disponibilità a partecipare. In quell'occasione una decina di genitori, erano presenti soprattutto mamme, ha accettato di collaborare alla ricerca.

Nei mesi di gennaio e febbraio 2010 abbiamo iniziato a stendere il canovaccio delle domande per le interviste agli adulti e il questionario per gli alunni; nel marzo 2010 abbiamo iniziato ad effettuare le prime interviste esplorative.

Per quanto riguarda gli alunni, da marzo a maggio 2010 abbiamo proposto i questionari e i disegni agli alunni di altre classi dei Corsi LCI ma, non potendo presentare ai genitori il nostro progetto di ricerca, avviare il contatto con le persone eventualmente disponibili a essere intervistate è stato più difficoltoso. Grazie ad una mamma di nostri ex-alunni che lavora presso la Missione Cattolica Italiana, abbiamo potuto conoscere altri genitori e nonni e partecipare alle attività organizzate dalla Missione di Losanna e di Renens.

Le interviste si sono svolte in un arco di tempo che va da marzo 2010 a novembre 2011, diluite nel tempo e con intervalli piuttosto lunghi a causa delle vacanze scolastiche, durante le quali è stato più difficile effettuare le interviste. In totale abbiamo potuto intervistare 42 persone: 23 mamme, 7 papà, 7 nonne, 5 nonni. Abbiamo inoltre raccolto le testimonianze di alcuni responsabili di associazioni presenti sul territorio, del Dirigente Scolastico dei Corsi LCI, del sacerdote della Missione Cattolica Italiana di Losanna e di uno scrittore di origine italiana che ha pubblicato libri sull'emigrazione italiana.

Nella maggior parte dei casi gli informanti hanno preferito accoglierci nella propria abitazione, in alcuni casi in un bar o nella scuola sede dei Corsi LCI, secondo la volontà e i ritmi quotidiani degli informanti.

1.4.2 Le difficoltà incontrate

La prima difficoltà che abbiamo dovuto affrontare è stata il nostro cambio di statuto: da insegnante in mobilità “scelta” da alcuni anni e in diversi paesi europei, siamo diventate ricercatrici. Questo ci ha portato a riflettere sul nostro percorso di vita professionale e personale d’insegnante di lingua/cultura che all’estero deve insegnare la propria lingua materna come lingua straniera, in contesti e con pubblici molto diversi.

La riflessione sul nostro percorso personale di italiana all’estero, di “straniera”, ci ha portate a chiederci se nel corso degli anni la nostra “italianità” si sia modificata e se siamo state in grado di trasmetterla a tutti gli alunni incontrati in quindici anni di esperienza d’insegnamento.¹⁰⁷ Questo lavoro d’introspezione, ma anche di analisi distanziata del nostro percorso di mobilità, l’esperienza della conoscenza dell’altro e del rapporto con l’alterità,¹⁰⁸ vissuta in paesi diversi, sommati alle letture che abbiamo effettuato nel corso della ricerca, ci hanno permesso di assumere il nostro nuovo statuto di ricercatrice e di affrontare il terreno con una maggiore consapevolezza. Nonostante ciò, per riprendere le parole di A. Gohard-Radenkovic, «il reste un espace d’incertitude, où la réalité observée, interprétée de manière distanciée se trouve au cœur d’une lutte constante entre négociation de la réalité de soi et négociation de la réalité de l’autre: c’est peut-être là que se situent la légitimité mais aussi les limites du chercheur».¹⁰⁹

Abbiamo incontrato difficoltà nella costituzione del corpus degli informanti adulti che, come detto in precedenza, è formato in maggioranza da madri di alunni che frequentano o

¹⁰⁷ Si tratta di un numero elevato di alunni, in quanto in Svizzera l’insegnamento nei Corsi LCI si svolge in undici classi, composte mediamente da una quindicina di alunni.

¹⁰⁸ Per ciò che intendiamo con il termine di alterità, ci riferiamo a Laplantine per il quale è l’antropologia che, attraverso la costruzione del concetto di uomo «non seulement comme sujet mais comme objet du savoir», permette «un nouveau mode d’accès à l’homme», e affronta «une problématique majeure, celle de la *différence*». La problematica della diversità (o differenza) porta alla questione «du rapport à l’impensé» e a una metodologia «d’observation et d’analyse: la *méthode inductive*». Laplantine F. (1987). *Clefs pour l’anthropologie*. Paris: Seghers, pp. 53-55. Gohard-Radenkovic, riprendendo Laplantine, va più oltre affermando: «Nous sommes les héritiers directs de cette rupture épistémologique (savoir scientifique contre savoir philosophique ou pensée spéculative). Les recherches en interculturel ou en éducation à l’interculturel reproduisent, souvent à leur insu, ce rapport préconstruit qui s’articule autour de la volonté de la (re)connaissance de «l’autre différent». Mais cette bonne volonté interculturelle ne suffit pas: l’anthropologie nous oblige à nous positionner au cœur de cette problématique: *penser l’autre, c’est penser le différent, c’est penser l’impensé. Il nous faut non seulement «penser l’impensé» mais aussi «repenser le déjà pensé*». Gohard-Radenkovic A. (2009). «Peut-on former à la différence? Peut-on penser la différence dans la mobilité?», in *Les Cahiers de l’APLIUT*, 27, 2, p. 17.

¹⁰⁹ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l’altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 153.

hanno frequentato i Corsi LCI e da un numero inferiore di nonni e di nonne. Non è stato facile ottenere la disponibilità all'intervista da parte dei nonni perché alcuni di loro alternano periodi di soggiorno in Italia e in Svizzera oppure si sono trasferiti definitivamente in Italia o, in alcuni casi, ritenevano di "non essere persone interessanti". Abbiamo inoltre constatato che il contatto con le persone che non conoscevano ci è risultato facilitato grazie all'intervento delle cosiddette "persone-passerella": con questo termine intendiamo ex-colleghi, amici, genitori di ex-alunni che ci hanno permesso di avvicinarci alle diverse realtà della comunità italiana di Losanna e dei dintorni.

Un'altra difficoltà che abbiamo incontrato con gli attori/adulti è stata la richiesta di rappresentare graficamente il percorso di vita in relazione alla mobilità e alle lingue, la "carta della mobilità", come esplicitato da G. Zarate e A. Gohard-Radenkovic nel testo *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Secondo la "grammatica della complessità" la "carta"¹¹⁰ rappresenta uno strumento idoneo per analizzare la complessità dei percorsi individuali e collettivi; per questi motivi abbiamo proposto ad alcuni dei nostri informanti, dopo l'effettuazione dell'intervista, di realizzare la carta della mobilità ma solo una persona ha accettato di produrla, per cui abbiamo dovuto in seguito rinunciare.

Un'altra difficoltà è stata il tempo avuto a disposizione per lavorare con gli alunni delle classi prima e seconda primaria dei Corsi LCI e di catechismo: abbiamo infatti dovuto far realizzare il disegno e trascrivere successivamente le verbalizzazioni dei bambini durante il periodo della lezione, cioè un'ora al massimo. In alcuni casi le classi erano piuttosto numerose e noi, da sole sul campo, abbiamo dovuto organizzare l'attività, successivamente raccogliere e trascrivere i commenti dei bambini sul disegno effettuato, tenendo conto dei tempi brevi della loro attenzione.

Il fatto di essere stata prima insegnante a livello primario dei Corsi LCI e successivamente ricercatrice, ci ha dato la possibilità di poter entrare in contatto senza difficoltà con la comunità italiana di Losanna e dei dintorni. Durante gli anni d'insegnamento non eravamo riuscite a partecipare con assiduità alle attività organizzate

¹¹⁰ Zarate e Gohard-Radenkovic riprendono il concetto di "carta" proposto da Richterich R. (1998). «La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et d'acquisition», in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, n° spécial. Per le due autrici «la «carte» met d'emblée un modèle d'emblée individualisée, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui, au regard du menu imposé, rend visibles les choix; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographique arpenté; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives, redessinant les tracés convenus». Zarate G., Gohard-Radenkovic, A. (sous la dir. de) (2004). «Introduction», in *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Cahiers du Ciep, Didier, p. 6.

dalle diverse associazioni italiane sia per motivi di tempo sia perché il nostro ruolo d'insegnante inviata in Svizzera per un periodo determinato, di "passaggio", ci poneva in una situazione di esteriorità e di diversità rispetto ai "residenti".

Avendo un numero elevato di classi e di alunni e, svolgendosi i Corsi LCI in orario extra-scolastico, il contatto con i genitori o i nonni degli alunni era limitato alle riunioni formali che si tenevano durante l'anno oppure ai brevi incontri informali prima o dopo le lezioni. Nonostante quanto espresso in precedenza, siamo comunque riuscite a costituire un corpus vario d'informanti adulti, anche se inizialmente pensavamo che il passaggio da insegnante a ricercatrice potesse rappresentare un ostacolo per le interviste, soprattutto per i genitori e i nonni di nostri ex-alunni dei Corsi LCI; abbiamo invece constatato che tutti gli attori/adulti hanno accettato volentieri di dare la loro testimonianza, implicandosi attivamente nel loro ruolo di informanti.

Vogliamo sottolineare che l'insieme degli adulti intervistati non rappresenta quello che nelle ricerche di tipo quantitativo viene definito il "campione": per riprendere Bertaux «dans l'enquête de terrain, la notion d'échantillon "statistiquement représentatif" n'a guère de sens: elle est remplacée par celle de "construction progressive de l'échantillon" (le *theoretical sampling* de Glaser et Strauss, 1967)». ¹¹¹

Aggiungiamo che numerose sono state le occasioni informali di conversazione avute con genitori e nonni con i quali abbiamo discusso sul tema della nostra indagine, a volte senza rivelare il nostro ruolo di ricercatrice. Ci è anche capitato di incontrare alcuni informanti in altri momenti, come feste, conferenze, dibattiti, attività organizzate dalle diverse associazioni; con un gruppo ristretto di persone il contatto si è mantenuto anche dopo l'effettuazione dell'intervista.

Riteniamo di aver raggiunto la cosiddetta "saturazione dei dati" ¹¹² utili alla ricerca dato che ci siamo rese conto che ulteriori interviste e lavori in classe con gli alunni non ci avrebbero portato altri dati significativi. Bertaux, ponendosi il problema della generalizzazione dei dati di un'inchiesta sul terreno, ritiene che è «en découvrant le général au cœur des formes particulières que l'on peut avancer dans cette voie. Cela passe par la recherche de récurrences et par ce qu'on appelle la *saturation* progressive du

¹¹¹ Bertaux D., *op. cit.*, p. 22. Glaser e Strauss affermano che «theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges». Glaser B. G., Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago/New York: Aldine/Atherton, p. 45.

¹¹² «The criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category's *theoretical saturation*. *Saturation* means that no additional data are being found whereby sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again, the researcher becomes empirically confident that a category is saturated». Glaser B. G., Strauss A. L., *op cit.*, p. 61.

modèle (Glaser et Strauss, 1967; Bertaux, 1980)». ¹¹³ Nell'inchiesta etnosociologica per Bertaux il moltiplicarsi dei casi di studio porta a individuare delle “ricorrenze” ed è a partire dalle “ricorrenze” che il ricercatore «pourra commencer à élaborer des hypothèses sur le processus ou les *types* de processus à travers lesquels des personnes en arrivent à se trouver dans la situation étudiée, sur les caractéristiques structurelles de ces situations, sur les logiques d'action qui s'y développent en réponse à la situation». ¹¹⁴

1.5 Anticipazione dei metodi scelti per l'analisi dei *corpora*

In questa ultima parte del capitolo anticiperemo come effettueremo l'analisi dei dati raccolti; «vers ce que l'on pourrait appeler une science des indices dans les sciences du contexte [...] il nous faut toujours essayer de comprendre comment on découvre à partir du terrain sans avoir besoin de beaucoup de données», ¹¹⁵ dice M.-H. Soulet. Il problema consiste nella scelta del buon indizio: «parmi l'ensemble des informations disponibles, lequel retenir pour en faire la trace d'une réalité problématique inaccessible et, ensuite, comment le faire parler afin d'arriver à la production d'une histoire signifiante [...]?» ¹¹⁶ Sempre riferendoci a Soulet, riteniamo che «enquêter, c'est en fait identifier des données et les articuler afin de construire une compréhension du problème permettant de progresser de manière nécessaire vers la solution, i. e. vers la formulation d'une hypothèse explicative». ¹¹⁷

Il nostro corpus comprende una quantità notevole di dati per cui la prima difficoltà è stata quella del numero di dati da prendere in considerazione per l'analisi. Abbiamo prima di tutto ritenuto opportuno selezionare gli informanti, suddividendoli nei seguenti gruppi costituiti da

- famiglie composte da tre generazioni: nonni, figli, nipoti;
- famiglie in cui uno almeno dei genitori è nato in Svizzera o arrivato in età scolare;
- famiglie arrivate in Svizzera più recentemente, alla fine degli anni '90, con figli nati in Svizzera o in Italia;
- famiglie di “expat”;

¹¹³ Bertaux D., *op.cit.*, p. 29.

¹¹⁴ Bertaux D., *ibidem*.

¹¹⁵ Soulet M.-H. (2006). «Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales», in Paillé P. (sous la dir. de) *La Méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Paris: A. Colin, p. 3. Soulet si rifà al paradigma d'indagine proposto da C. Ginzburg (1986). *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*. Torino: Einaudi.

¹¹⁶ Soulet, M.-H., *ibidem*.

¹¹⁷ Soulet, M.-H., *op. cit.*, p. 4.

- insegnanti dei Corsi LCI che sono anche genitori;
- responsabili di associazioni laiche e religiose.¹¹⁸

Successivamente, ritenendo il numero degli informanti adulti ancora troppo elevato, abbiamo deciso di effettuare un'ulteriore selezione, focalizzando l'analisi sulle famiglie composte da tre generazioni, sulle famiglie in cui uno dei genitori è nato in Svizzera o vi è arrivato in età scolare, sulle famiglie arrivate in Svizzera più recentemente

Per quanto riguarda le interviste agli adulti, riferendoci a Bertaux, riteniamo che «l'analyse d'un récit de vie ne constitue qu'un moment au sein d'une totalité dynamique. [...] Il ne s'agit pas d'extraire d'un récit de vie *toutes* les significations qu'il contient, mais seulement celles qui sont *pertinentes* pour l'objet de la recherche et qui prennent statut d'*indices*».¹¹⁹ Facciamo riferimento anche a D. Demazière e a C. Dubar, la cui prospettiva «considère les personnes qui parlent au chercheur comme des “sujets” exprimant, dans un dialogue marqué par la confiance, leur expérience et leurs convictions, leur point de vue et leurs “définitions des situations vécues”».¹²⁰

L'analisi delle interviste agli attori/adulti sarà tematica e comparativa, metteremo cioè a confronto le risposte delle diverse generazioni secondo i grandi temi della griglia delle interviste e costruiremo le nostre ipotesi d'interpretazione, al fine di comprendere le logiche proprie degli individui. Per quanto riguarda le produzioni grafiche degli attori/alunni effettueremo un'analisi comparativa e una classificazione per temi dei disegni; per quanto riguarda i questionari confronteremo le risposte date dagli alunni. Relativamente all'osservazione partecipante daremo una breve descrizione dell'attività osservata e riporteremo alcuni brani delle interazioni verbali più significative.

¹¹⁸ Non analizzeremo per intero le interviste dei responsabili delle associazioni ma riporteremo solo gli stralci significativi.

¹¹⁹ Bertaux D., *op. cit.*, p. 65.

¹²⁰ Demazière D., Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan, p. 7. I due autori, riferendosi a W. I. Thomas della scuola di Chicago continuano dicendo che «restituer les entretiens retranscrits ne suffit pas pour reconstruire les “univers de croyances” qui s'expriment dans l'interaction avec le chercheur. [...] Comprendre le sens de ce qui est dit, ce n'est pas seulement être attentif, écouter et “faire siennes” les paroles entendues, c'est aussi analyser les mécanismes de production de sens [...]».

PARTE QUARTA: ANALISI DEI *CORPORA* E IPOTESI D'INTERPRETAZIONE

Introduzione

Gli italiani in Svizzera sono ormai giunti alla terza generazione: quali sono le strategie messe in atto dalle famiglie per trasmettere e mantenere il sentimento d'”italianità”? Qual è il rapporto tra lingua e identità/appartenenze? Quali sono le rappresentazioni che le tre generazioni hanno sull'Italia, sulla lingua/cultura italiana e sull'insegnamento della lingua e cultura detta “di origine”? Qual è il ruolo dei Corsi di lingua e cultura italiana (LCI) nella trasmissione del sentimento d'”italianità”? L'insegnamento della “lingua e cultura di origine” ha effetti su queste rappresentazioni?

L'analisi dei diversi *corpora* ci permetterà di individuare

- quali sono i capitali degli attori sociali;
- quali sono le rappresentazioni sull'Italia, sulla lingua/cultura italiana, sui Corsi LCI;
- come si manifesta il sentimento di ”italianità”;
- quali sono le strategie e le dinamiche familiari messe in atto per trasmettere il sentimento di appartenenza;
- qual è il ruolo dei Corsi LCI nel processo di trasmissione intergenerazionale del sentimento di ”italianità” e nelle strategie familiari;
- quali sono i luoghi e le persone che favoriscono la trasmissione e il mantenimento del sentimento di ”italianità”.

Secondo le nostre intuizioni iniziali, pensiamo che la frequenza al Corso LCI sia una strategia importante alla quale ricorrono i genitori per la trasmissione del sentimento di appartenenza. I concetti di strategia e di rappresentazione, le cui teorie sono state enunciate nel quadro teorico, trasversali e operativi, ci permetteranno di interpretare i dati dei diversi *corpora* e di perseguire gli obiettivi di ricerca.

1. METODOLOGIE DI ANALISI

Obiettivi del capitolo

Nel primo capitolo spiegheremo perché abbiamo deciso di ridurre il numero delle interviste da analizzare e i criteri che ci hanno portato alla selezione degli informanti;

successivamente presenteremo una griglia riassuntiva degli adulti intervistati e i metodi di raccolta dei dati.

Come abbiamo spiegato nel quadro teorico, denomineremo gli informanti *attori* perché l'*attore* nella ricerca qualitativa viene posto all'origine e al centro della ricerca sia come "oggetto" di ricerca sia come "soggetto" che agisce. La grande attenzione che l'etnometodologia porta all'attore in quanto "soggetto" non implica però l'abbandono dell'atteggiamento scientifico da parte del ricercatore: Garfinkel gli riconosce anzi la capacità di riflettere, descrivere e interpretare i fatti sociali: «la question est de savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement».¹

1.1 Scelta delle interviste e metodologie per l'analisi

Nel corso della ricerca abbiamo incontrato in totale 42 persone di prima e seconda generazione,² nonni e genitori di alunni che frequentano o hanno frequentato i Corsi LCI oppure che non li hanno mai frequentati: in totale trenta donne e dodici uomini. Durante le prime fasi di analisi abbiamo selezionato e analizzato le testimonianze di sette coppie di persone, costituite da genitori/nonni e figli/genitori di alunni: i genitori/nonni sono partiti dall'Italia in un periodo che va dagli anni '50 agli anni '70, i figli/genitori sono nati in Svizzera o sono arrivati al seguito dei genitori in età infantile. La decisione di tener conto delle coppie costituite da persone di prima e seconda generazione della stessa famiglia è stata presa nel corso della ricerca perché, secondo le nostre intuizioni scientifiche, le persone di prima generazione, cioè i nonni, avrebbero un ruolo importante nella trasmissione e nel mantenimento del sentimento di appartenenza italiana, "italianità". Successivamente abbiamo deciso di analizzare anche le testimonianze di

- un nonno del quale non siamo riuscite a intervistare i figli;
- due mamme di seconda generazione;
- quattro persone di prima generazione arrivate in Svizzera in tempi più recenti;

¹ Coulon A. (2004). «Ethnométhodologie», in Mucchielli A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris. A. Colin, p. 89.

² Vogliamo sottolineare che le definizioni di *prima*, *seconda*, *terza generazione* sono da noi utilizzate senza connotazione o etichettatura. Riportiamo le parole di V. De Rudder sul problema della denominazione secondo l'origine e la generazione: «Le problème de la nomination des groupes réels ou fictifs dont on observe et analyse la formation par imputation ou revendication est sans doute sans issue. Dès lors qu'elle s'intéresse aux origines -et elle ne peut, dans le contexte actuel, faire autrement- la recherche entre de plain-pied dans une zone de péril. Socialement et politiquement, tout renvoi aux origines comporte un risque inhérent et définitif, *a fortiori* lorsqu'il est savant, de naturalisation, de substantification ou de réification. Car il ne s'agit pas d'une «variable» comme n'importe quelle autre, mais d'une catégorie «ascriptive», qui fait appel au registre de l'ascendance et de la descendance, à l'héritage et à l'hérédité». De Rudder V. (1998). «Identité, origine et étiquetage», *Journal des anthropologues*, 72-73, par. 36. <http://jda.revues.org/2697>

- due famiglie, ciascuna delle quali ha voluto essere intervistata alla presenza di tutti i suoi membri.

In totale abbiamo trascritto e analizzato le interviste di ventisei attori/adulti.

Come abbiamo già esplicitato nel quadro metodologico, riferendoci alla prospettiva etnosociologica enunciata da Bertaux, riteniamo che i racconti degli attori servano a mettere in relazione le traiettorie di vita dell'individuo e le strutture sociali nei quali è inserito.³

Se si considera l'intervista come un'interazione tra due persone, come «événement communicationnel»,⁴ il ricercatore non ha un ruolo passivo, i racconti sono co-costruiti in presenza e scaturiscono dalla relazione che si stabilisce tra l'informante e il ricercatore. Esiste uno stretto legame tra intervistatore e intervistato, come spiega L. Coppola.

Intervistato e intervistatore concorrono insieme al processo di produzione di conoscenza: l'uno racconta il mondo sociale di cui fa esperienza, riflettendo gli habitus, le condizioni sociali, le percezioni, le valutazioni che modellano il proprio retroterra cognitivo; l'altro si assume il compito di interpretare una realtà pre-interpretata, di ricomporre i significati attribuiti agli eventi, di ricostruire i contesti in cui prende forma il racconto e in cui vengono prodotti i significati, di analizzare il modo in cui la soggettività e la realtà sociale vengono costruite attraverso particolari forme di mediazione simbolica [Bourdieu e Wacquant 1992; Bichi 2000; Olagnero 2004; Denzin e Lincoln 2005].⁵

Nella ricerca qualitativa viene sottolineata l'interdipendenza tra il ricercatore e il processo di ricerca: riferendosi a Denzin et Lincoln, Royan dice che «au départ du processus se trouve le chercheur qualitatif avec sa biographie, son parcours propre, ses conceptions du monde et des autres».⁶

Per l'analisi del corpus degli adulti abbiamo fatto riferimento principalmente ai testi di Paillé e Mucchielli, Strauss e Corbin: ogni ricerca qualitativa, come spiegano Paillé e Mucchielli, «passe par une certaine forme de thématisation. [...] La thématisation constitue toutefois une opération préliminaire. [...] Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (problématique)».⁷

³ Per Bertaux un racconto di vita permette «d'étudier un fragment particulier de réalité sociale-historique, un objet social». Bertaux D. (1997). *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, p. 7.

⁴ Mondada L. (2001). «L'entretien comme événement interactionnel», in Grosjean M., Thibaud J.-P. (éds). *L'espace urbain en méthodes*. Marseille: Parenthèses, p. 203.

⁵ Coppola L. (2012). «Quali interpretazioni per quali approcci narrativi. alcune riflessioni a margine di un percorso di ricerca», in *M@gm@*, 10, 1.

⁶ Royer C. (2007). «Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives?», in *Recherches qualitatives*, 5, p. 87.

⁷ Paillé P., Mucchielli A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin, pp. 161-162.

Come abbiamo già esplicitato nel quadro metodologico, abbiamo redatto la griglia delle domande per l'intervista suddividendola nei seguenti temi principali:

- rapporto lingua/lingue e appartenenza;
- capitali culturali, linguistici, sociali, economici, di mobilità,...;
- sentimento di "italianità";
- rappresentazioni sull'Italia e sui Corsi LCI;
- strategie familiari per la trasmissione del patrimonio linguistico/culturale;
- percezione del sentimento d'integrazione nella società svizzera.

Ciascuna intervista è stata ascoltata, trascritta integralmente e successivamente suddivisa in sei grandi sequenze corrispondenti ai temi esposti in precedenza.

1.1.1 Il raggruppamento dei dati in categorie

Abbiamo scelto di analizzare i dati raccolti per categorie, che costituiranno le unità di base dell'analisi secondo la *grounded theory*.⁸ P. Paillé riesce a sintetizzare l'appassionante ma impegnativo lavoro di analisi del ricercatore in questi termini:

À l'entrée, une masse imposante de données brutes -notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers-; à la sortie, une description et une analyse minutieuses d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées.⁹

Le categorie, secondo Strauss e Corbin, «sont d'un niveau d'abstraction et de généralité plus élevé que les concepts qu'elles représentent»,¹⁰ per Paillé e Mucchielli, nel contesto scientifico dell'analisi qualitativa¹¹ la categoria si situa al di là della semplice annotazione descrittiva del fenomeno studiato: «elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme,

⁸ La *Grounded Theory*, di difficile traduzione italiana, si riferisce ad una teoria radicata nei dati, nata nell'ambito della sociologia dalla collaborazione di Glaser e Strauss. Nel testo pubblicato nel 1967 gli autori evidenziarono come in passato la ricerca avvenisse principalmente in un ambito artificialmente separato dalla realtà di tutti i giorni e come tale artificialità dipendesse anche dalla separazione tra le fasi di raccolta e l'analisi dei dati. Glaser e Strauss per primi riuscirono a dimostrare con successo come le teorie sociologiche e psicologiche possano fondarsi su dati di natura qualitativa e come tali dati abbiano un valore intrinseco e non debbano venire intesi unicamente come sostegno a dati quantitativi. Glaser B. G., Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago/New York: Aldine/Atherton.

⁹ Paillé P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147.

¹⁰ Strauss A., Corbin J. (2003). «L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédure de codage et critères d'évaluation», in Cefaï D. *L'enquête de terrain*. Paris: éd. La Découverte, p. 367.

¹¹ Paillé e Mucchielli precedentemente avevano definito l'analisi qualitativa «comme un acte à travers le quel s'opère une "lecture" des traces laissées par un acteur ou un observateur relativement à un événement de la vie personnelle, sociale ou culturelle. [...] Ce travail comporte une forme ou une autre d'annotation ou de réécriture, et s'effectue, en partie, un certain temps après la tenue de l'observation ou la conduite de l'entretien». Paillé P., Mucchielli A., *op. cit.*, p. 59.

la théorisation en progression». ¹² In uno scritto successivo Paillé e Mucchielli spiegano cosa rappresenta: «une catégorie désigne [...] directement un phénomène. Elle représente la pratique par excellence à travers laquelle se déploie l'analyse en acte. À la différence de la "rubrique" ou du "thème", elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification». ¹³ Il suo ruolo «doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social. Il s'agit bien souvent d'un processus». ¹⁴ Più oltre Paillé spiega come procedere con il confronto di diversi estratti di intervista fino ad arrivare alla saturazione:

il est préférable d'attendre que la catégorie s'applique à plusieurs extraits d'entrevues ou de notes de terrain. On rassemble à ce moment ces extraits épars; leur comparaison devra mettre en évidence les éléments constituant la catégorie qui leur est commune. [...] Il est certain que plus un phénomène est récurrent, plus la catégorie qui le représente peut être considérée comme fiable. Le chercheur vise le plus souvent ce que Glaser et Strauss ont appelé la *saturation* d'une catégorie. [...] Fait à noter cependant, ce n'est pas uniquement la récurrence d'une catégorie ou d'un phénomène qui en indique la solidité théorique, mais aussi sa pertinence par rapport aux autres catégories, la pertinence de son insertion dans la dynamique d'ensemble de la théorisation, etc. ¹⁵

Un tale tipo di analisi si co-costruisce durante tutto il percorso della ricerca: riprendendo le parole di Paillé, «il est rare qu'une analyse par théorisation ancrée bien menée en reste au cadre initial de recherche». ¹⁶

1.1.2 Strategie di analisi dei dati qualitativi

Non si può certo dire che la letteratura sull'analisi dei dati nella ricerca qualitativa sia carente, al contrario, esiste una documentazione piuttosto articolata e densa di opzioni di scelta. Abbiamo deciso di seguire Paillé che ha definito le tappe dell'*analyse par théorisation ancrée* anche se nella nostra ricerca non effettueremo tutto il percorso indicato.

On peut isoler six grandes étapes marquant l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée: il s'agit de la *codification*, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la *catégorisation*, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la *mise en relation*, étape où l'analyse débute véritablement, de l'*intégration*, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la *modélisation*, où l'on tente de reproduire la dynamique du

¹² Paillé P., Mucchielli A., *op. cit.*, p. 233.

¹³ Paillé P., Mucchielli A., *op. cit.*, p. 234.

¹⁴ Paillé P., *op. cit.*, p. 160.

¹⁵ Paillé P., *op. cit.*, pp. 165-167.

¹⁶ Paillé P., *op. cit.*, p. 172.

phénomène analysé, et enfin de la *théorisation*, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multidimensionnalité» et de la «multicausalité» du phénomène étudié.¹⁷

Dopo la raccolta dei dati dei diversi *corpora* ne abbiamo effettuato la descrizione secondo

- una selezione di dati maggiormente significativi per descrivere la realtà in oggetto;
- una triangolazione attraverso il confronto dei dati ottenuti da *corpora* diversi;
- una costruzione di categorie a posteriori, definite sulla base dei dati raccolti;
- un'identificazione di tipologie di atteggiamenti, comportamenti, opinioni, rappresentazioni del mondo.

Per quanto riguarda l'interpretazione dei dati qualitativi, ci rifacciamo a M.-H. Soulet, per il quale

l'interprétation dans ses multiples registres, de donation de sens, de dévoilement de signification, de transposition et de traduction d'un système dans un autre, à des fins d'élucidation, de production et de maîtrise du sens est au cœur de l'activité des sciences sociales. Elle n'y prend toutefois pas la forme d'une introspection empathique pour comprendre autrui, pour comprendre ses mobiles et raisons d'agir, mais se centre sur la mise en relation de faits, de phénomènes et du sens de cette relation. [...] Interpréter ne consiste pas en la découverte d'un sens occulte, en une élucidation, mais en une élaboration de sens.¹⁸

L'interpretazione è più di una semplice descrizione, si tratta di un lavoro di “estrazione di senso” e di comparazione continua con il contesto.

Interpréter est en ce sens toujours dépasser, outrepasser même, une connaissance acquise parce qu'interpréter ne saurait être autre chose que de produire une interprétation nouvelle par rapport à une interprétation déjà existante, qui, dès lors, doit oser forcer la réalité telle qu'elle est au moment représentée, pour pouvoir advenir et se faire reconnaître comme légitime. [...] L'interprétation, en tant qu'extraction de sens, est aller au-delà de ce que les données brutes disent *a priori*, un sens qui, dans le même élan, doit être soumis à un contrôle de véracité. [...] Interpréter en sciences sociales, c'est donc articuler étroitement conjectures et mises à l'épreuve. Ce qui permet un tel travail, c'est le raisonnement comparatif ou la méthode comparative continue, mettant constamment en rapport le sens produit avec les faits, avec le contexte et avec les connaissances disponibles.¹⁹

¹⁷ Paillé P., *op. cit.*, p. 153.

¹⁸ Soulet M.-H. (2011). «Interpréter, avez-vous dit!», in *SociologieS*, paragrafi 3 e 7.
<http://sociologies.revues.org/3471>

¹⁹ Soulet, M.-H. (2012). «Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données», in *Recherches qualitatives*, Hors Série, 12, pp. 32-34.

Secondo noi l'interpretazione potrebbe essere considerata come un processo circolare, in cui c'è un via vai continuo tra dati raccolti, interpretazione, ipotesi e teoria.

1.1.3 La trascrizione delle interviste

Abbiamo deciso di trascrivere integralmente, parola per parola (*verbatim*), l'intero svolgimento dell'intervista-racconto, per rispetto nei confronti degli informanti che ci hanno affidato le loro testimonianze.

La trascrizione deve dar conto delle modalità comunicative usate dall'intervistato e dall'intervistatore, riconducibili a tre livelli:

- linguistico: ciò che viene detto nel corso dell'intervista attraverso l'impiego esclusivo del linguaggio parlato;
- paralinguistico: le modalità nelle quali le parole dette vengono modulate da tono, timbro, intensità, altezza della voce;
- extra-linguistico o non verbale: le forme di comunicazione intenzionali e non, che si esprimono con il linguaggio del corpo, cioè la postura, i movimenti, ma anche il pianto, il riso, eccetera.

La trascrizione deve inoltre dar conto dell'interazione fra intervistato e intervistatore, come la presa di turno o le sovrapposizioni, del contesto, cioè gli eventi, per lo più non linguistici, che hanno luogo durante l'intervista, come ad esempio lo squillo di un telefono, l'arrivo durante l'intervista di una terza persona, stimoli di varia natura provenienti dall'esterno. Nella trascrizione abbiamo deciso di tener conto dell'aspetto linguistico e dei più evidenti aspetti paralinguistici ed extra-linguistici.

Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, esse variano molto da ricercatore a ricercatore; nella nostra ricerca abbiamo cercato in primo luogo di rispettare la punteggiatura nella narrazione e trascritto solo i segni extra-linguistici più rimarchevoli come il riso, il pianto. Per convenzione abbiamo usato i seguenti segni:

, ; : ! ? intonazione della voce

... esitazioni, pause brevi

// // collage di frasi o di parti di frasi

[...] parte di frase o parole sottintese

___ enfasi nella voce

(tra parentesi) segni extra-linguistici quali il riso, il pianto.

Negli stralci di intervista riportati per l'analisi abbiamo evidenziato in **grassetto** le parti di frasi ritenute significative.

Dopo la trascrizione i racconti degli informanti adulti sono stati scomposti e ricomposti secondo gli interrogativi di ricerca e successivamente analizzati e interpretati. Riprendendo le parole di Paillé, riteniamo che «l'écriture n'est pas [...] uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur. Par elle le sens tout à la fois se dépose et s'expose. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens».²⁰

1.2 I metodi di raccolta dei dati

Prima di iniziare ad analizzare i dati, vogliamo ricordare quali sono stati i metodi di raccolta dei dati che abbiamo esposto dettagliatamente nel quadro metodologico, al quale si rimanda.

La ricerca è composta da *corpora* diversificati secondo il genere e la generazione, i diversi tipi di mobilità, gli anni di permanenza in Svizzera, le classi sociali, le professioni, la provenienza regionale. Per la raccolta dei dati abbiamo utilizzato:

- interviste semi-direttive/biografiche proposte agli attori/adulti di prima e seconda generazione (griglia domande; selezione interviste; trascrizione integrale interviste);
- disegni e parole-chiave proposti agli attori/alunni di scuola primaria, dei Corsi LCI e di catechismo (ritratto delle lingue, immagini/rappresentazioni sull'Italia, trascrizione della verbalizzazione);
- questionari proposti agli attori/alunni di scuola primaria;
- osservazione partecipante a feste, dibattiti, conferenze...(griglia di osservazione e interviste semi-direttive a responsabili di associazioni);
- diario di bordo e di terreno: appunti presi sul campo e non.

Abbiamo deciso di analizzare le interviste semi-direttive/biografiche secondo una prospettiva generazionale e familiare nel senso che abbiamo messo a confronto le testimonianze di genitori e figli della stessa famiglia. L'approccio generazionale ci permetterà, a partire dai racconti biografici degli attori, di ricostruire la storia familiare secondo una prospettiva diacronica.

²⁰ Paillé P., Mucchielli A., *op. cit.*, p. 127.

1.3 Gli adulti intervistati: griglia riassuntiva

Nella tabella che segue abbiamo inserito i dati biografici essenziali degli adulti intervistati. L'età è quella del momento in cui è stata effettuata l'intervista.

Nome/ nazionalità; regione italiana di provenienza	Età	Arrivo in Svizzera	Motivo mobilità	Livello studi	Professione attuale	Lingue conosciute	Frequenza Corsi LCI figli e nipoti	Nazionalità del coniuge	Generazione
1) Alberto/ italiana e svizzera; Toscana	73	1966	Matrimonio	Laurea in economia	Pensionato	Italiano francese	Sì	Svizzera	1a
2) Beatrice/ Italiana e svizzera	40	Dalla nascita		Laurea in psicologia	Consigliera orientamento scolastico- professionale	Inglese francese italiano tedesco	Sì	Svizzera	2a
3) Anna/ Italiana; Campania	79	1953	Lavoro del marito	Un anno e mezzo di scuola elementare	Pensionata	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana	1a
4) Lucia/ italiana	46	Dalla nascita		Diploma di assistente dentistica	Casalinga	Italiano francese inglese	Sì	Italiana	2a
5) Graziella/ Italiana; Croazia	77	1965	Lavoro del marito	Laurea in matematica	Insegnante in pensione	Italiano serbo- croato tedesco francese inglese	No	Italiana	1a
6) Matteo/ italiana e svizzera	45	1965	Lavoro del padre	Laurea in ingegneria	Ingegnere	Inglese francese italiano tedesco	Sì	Svizzera	2a
7) Franca/ italiana e svizzera; Piemonte	81	1961	Matrimonio	Avviamento professionale	Pensionata	Italiano francese	Sì	Svizzera ma di origine italiana	1a
8) Antoine/ italiana e svizzera	49	Dalla nascita		Laurea in medicina	Medico	Italiano francese inglese tedesco	Sì, solo per due anni	Svizzera e italiana	2a
9) Amelia/ Italiana; Campania	62	1970	Lavoro del marito	Quinta elementare	Pensionata	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana	1a
10) Elena/ italiana; Campania	39	1986	Lavoro del padre	Diploma di parrucchiera	Casalinga	Italiano francese inglese	Sì	Italiana	2a
11) Piera/ italiana; Sicilia	70	1970	Lavoro marito	Terza elementare	Pensionata	Italiano dialetto	Sì	Italiana	1a
12) Valeria/ italiana; Sicilia	45	1970	Lavoro del padre	Diploma di ragioniera	Segretaria	Italiano francese tedesco	Sì,	Italiana	2a
13) Gianna/ italiana; Veneto	87	1964	Lavoro del marito	Quinta elementare	Pensionata	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana, della stessa regione	1a
14) Giorgio/ italiana e svizzera; Veneto	55	1964	Lavoro del padre	Maturità commerciale	Assicuratore	Italiano francese dialetto	Sì	Marocchina	2a
15) Giovanni/ italiana e svizzera; Veneto	78	1960	Lavoro	Maturità classica	Pensionato	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana e dello stesso paese	1a
16) Simona/	35	Dalla		Apprendistato	Assistente	Italiano	Sì	Italiana	2a

italiana		nascita			dentistica	francese inglese tedesco			
17) Emma/ italiana e svizzera	47	Dalla nascita		Diploma di educatrice	Educatrice infantile	Italiano francese	Sì	Africano	2a
18) Paolo Bianchi/italia na e svizzera	44	Dalla nascita		Maturità federale	Insegnante di meccanica	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana	2a
19) Clelia Bianchi/ italiana e svizzera	41	Dalla nascita		Apprendistato	Segretaria	Italiano francese inglese tedesco dialetto	Sì	Italiana	2a
20) Antonio Rossi/ italiana; Sicilia	70	1960	Lavoro	Quinta elementare	Pensionato	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana, dello stesso paese	1a
21) Maria Rossi/ italiana; Sicilia	64	1963	Lavoro del marito	Diploma di segretaria	Pensionata	Italiano francese dialetto	Sì	Italiana, dello stesso paese	1a
22) Rosa Rossi/ italiana	41	Dalla nascita		Diploma di segretaria	Segretaria	Italiano francese	Sì	Italiana, della stessa regione	2a
23) Caterina/ italiana; Lombardia	39	1996	Matrimo nio	Diploma di ragioneria	Contabile	Italiano francese inglese	No	Italiana	1a
24) Carla/ italiana; Campania	41	1996	Borsa di studio	Dottorato di ricerca in fisica	Manager	Italiano, francese inglese dialetto	Sì	Italiana	1a
25) Massimo/ italiana; Campania	40	1997	Borsa di studio	Dottorato di ricerca in fisica	Fisico	Italiano francese inglese	Sì	Italiana	1a
26) Giuliana/ italiana; Marche	47	2007	Lavoro del marito	Laurea in economia	Casalinga	Italiano francese inglese spagnolo	Scuola italiana all'este ro	Italiana	1a

2. CAPITALI INDIVIDUATI

Obiettivi del capitolo

Come abbiamo esplicitato nel quadro teorico, il concetto di capitale assume diversi significati, in relazione al campo d'indagine al quale viene applicato. Nel nostro caso ci riferiremo in primo luogo alle teorie elaborate da Bourdieu sulle varie forme di capitale che per l'autore si presenta almeno secondo tre specie: capitale culturale, sociale e simbolico. L'analisi delle interviste ci ha permesso di individuare una serie molto più nutrita di capitali oltre a quelli individuati da Bourdieu. Nella parte che segue presenteremo i capitali emersi dalle interviste biografiche degli adulti, mettendo a confronto le testimonianze di coppie di genitori e figli, di prima e seconda generazione.

2.1 Generazioni a confronto

2.1.1 Capitali linguistici, culturali e affettivi

Alberto e Beatrice

Dal confronto delle due testimonianze possiamo rilevare che per quanto riguarda il capitale culturale, in particolare il livello di studio raggiunto, è lo stesso: entrambi hanno effettuato studi universitari ma per il padre la scelta della scuola superiore e della facoltà universitaria è stata determinata dalla situazione finanziaria della famiglia. Si tratta di quello che Bourdieu denomina come «le choix du nécessaire».¹

Alberto

Ho fatto economia e commercio. Ho fatto l'istituto tecnico, sono ragioniere...non è stata una bella cosa per me perché non sono per niente contabile ma insomma, vista la situazione della mia famiglia e che mia mamma non lavorava, per noi non era pensabile che facessi un liceo, un ragazzo doveva avere un diploma. Ero il più grande poi...e poi invece mamma mi cominciò a lavorare sicché... // i miei fratelli han potuto fare l'università che han voluto.

Beatrice

[À l'université] j'ai fait psychologie, j'ai fait de l'anthropologie, de la sociologie. // Je suis psychologue conseillère d'orientation professionnelle.

L'importanza del capitale economico, ma anche la prospettiva della novità, traspaiono da un'altra affermazione di Alberto quando ci racconta che non ha esitato a cambiare più

¹ Bourdieu P. (1979a). *La Distinction. Critique social du jugement*. Paris: de Minuit, p. 433. Per Bourdieu «[...] dans le cas des classes populaires [...] la nécessité impose un goût de nécessité qui implique une forme d'adaptation à la nécessité et, par là, d'acceptation du nécessaire, de résignation à l'inévitable».

volte il posto di lavoro, migliorando ogni volta la sua posizione professionale e stipendiale.

Nel mio percorso in Svizzera ho lavorato in una fiduciaria dove guadagnavo poco perché...ma per avermi fatto il favore di farmi il permesso. Ho detto: sto...qualche anno e poi ho cercato lavoro e dall'oggi al domani ho guadagnato più del doppio! // E poi volevo anche cambiare lavoro perché lì ero proprio...facevo proprio il contabile, insomma facevo della finanza, non mi piaceva...e avrei voluto fare qualche altra cosa // a me piace cambiare quando c'è qualcosa da offrire...

I capitali linguistici emersi dal confronto generazionale mostrano uno spettro più ampio di lingue conosciute da parte della figlia e un rapporto molto profondo tra lingua e appartenenza per tutti e due. In particolare Beatrice con la lingua italiana sente di avere un rapporto diverso rispetto alle lingue apprese a scuola: in realtà l'italiano è la sola lingua che non ha mai studiato a scuola e se ne dispiace.

Alberto

L'italiano è la mia lingua // il francese non l'ho mai imparato proprio come si deve: per prima cosa c'ho sempre un forte accento.

Beatrice

Je dirais que pour ma sœur et moi la langue maternelle c'était quand même le français. L'italien je ne l'ai jamais...non l'ho studiato né a scuola né...je le regrette un petit peu mais je le parle beaucoup mieux que l'anglais l'italien et...l'allemand que j'ai appris et étudié à l'école.

Beatrice pensa che l'italiano abbia valore sul “mercato delle lingue”, secondo la metafora di L.-J. Calvet che identifica il valore di una lingua in relazione al suo valore monetario in termini di spendibilità ad esempio sul mercato del lavoro o nella scelta dei genitori per la scuola dei figli.

Ah oui! C'est une langue nationale, en plus! Maintenant c'est sûr que moi je vois en travaillant avec les jeunes dans une école c'est l'allemand, voilà...l'allemand prend beaucoup de place parce qu'il y a beaucoup de choses qui se décident au niveau politique économique...plutôt suisse allemand mais je pense que l'italien c'est une langue importante...enfin pour moi en tout cas! Et puis de toute façon je crois quelle que soit la langue plus jeune on apprend c'est important, ça aide après pour toutes les langues et puis c'est une ouverture!

Il sentimento d'appartenenza è molto forte sia in Alberto che in Beatrice ma per ragioni diverse: il padre pensa che sia una fortuna per lui vivere in Svizzera essendo italiano perché considera che la vita oggi in Italia sia peggiorata mentre per la figlia si tratta di un legame affettivo molto forte con le sue origini. Anche se la doppia appartenenza non è sempre facile da gestire, l'appartenenza italiana costituisce un capitale, un arricchimento, un'apertura.

Alberto

E' un vantaggio per me adesso! Quando son partito sarei rimasto volentieri a XXX, quello sì! Non credo che il cambiamento piaccia a molti oggi, almeno a me non piace...comunque mi so adattare. // Adesso son contento d'esser qui anche se...potrei! C'ho una casa a XXX! C'ho ancora fratelli, c'ho...potrei andare a XXX ma la qualità di vita qua è meglio...non c'è confronto!

Beatrice

Pour moi c'est un plus! // C'est peut être plus difficile à gérer mais je trouve que c'est une ouverture immense!

2.1.2 La mobilità, il motore dello sviluppo di altri capitali

Anna e Lucia

Dal confronto delle due testimonianze emerge che la figlia Lucia possiede un capitale plurilingue acquisito attraverso la scuola; la madre Anna, proveniente da un ambiente in cui il dialetto era la lingua dominante, ha imparato il francese per necessità, sul luogo di lavoro ed è orgogliosa del risultato del suo impegno.

Anna

Mi ho dovuto adattare insomma e forse è per quello che...m'ha preso...il francese bene // sono stata obbligata ecco, perché...non c'era altro e me l'ho messa proprio qui (si tocca la testa), come quando vai a scuola che c'hai voglia insomma di avere delle note belle, insomma ce la metti tutta!

Lucia

Delle volte mi viene più facile...il francese. Se non rifletto mi viene più il francese. [Altre lingue conosciute] Un po' d'inglese...

Il capitale culturale acquisito tramite la scolarizzazione non è molto elevato nella mamma perché, a causa delle difficoltà contingenti del periodo storico in cui è vissuta, non ha potuto nemmeno terminare la scuola primaria; la figlia ha invece effettuato una formazione professionale alla scuola svizzera e anche ottenuto il diploma di studi equivalente alla fine del percorso della scuola secondaria di primo grado italiana.

Anna

Perché era il tempo di guerra //...sono andata un anno e mezzo di scuola!

Lucia

Io ho fatto un apprendistato assistente dentaire

Mi sembra che ci sono ancora delle cose del consolato che hai fatto la terza media...

Mi ricordo che avevo smesso...alla seconda media, o la terza.

Appena arrivata in Svizzera, Anna ha dovuto accettare il lavoro che le è stato offerto nella stessa azienda agricola in cui già c'era il marito: era un'attività dura ma necessaria per vivere.

Anna

Mio marito // lavorava la campagna, l'agricoltura...che mio marito era lì...e sono arrivata anch'io lì perché son venuta un anno dopo e...era una vita...// Com'era dura!

Lucia

Ho lavorato...quattordici anni assistente dentaire, dopo mi son sposata // e per finire non volevo sapere più niente dei dentisti e son andata a lavorare, preferivo andare a lavorare come caissière, cassiera.

Il capitale economico acquisito attraverso l'esperienza di mobilità e al lavoro di tutta una vita,² è costituito dagli appartamenti acquistati in Svizzera, più una piccola proprietà in Italia, avendo in progetto di tornare a viverci, una volta andati in pensione.

Noi abbiamo comprato qualcosa in XXX. // Volevamo comprare qualche cosa, sempre che alla vecchiaia ce ne saremmo tornati in Italia.

Il capitale di mobilità appare molto sviluppato sia nella madre sia nella figlia: per il fatto che buona parte della famiglia di Anna e del marito è andata a stabilirsi all'estero, Anna e Lucia hanno effettuato numerosi viaggi per andare a far visita ai parenti sparsi per il mondo e anche per turismo.

Anna

Siamo stati in Canada, in Argentina...a New York. Canada siamo andati per il matrimonio di...siamo stati in Sardegna, siamo stati all'isola di Canarie. Abbiamo viaggiato sì! Sì, a mio marito piaceva! Siamo stati in Tunisia...

Lucia

Prima di sposarmi andavo spesso a trovare i zii a New York e al Canada. Ho fatto diversi viaggi sì...New York e Canada.

2.1.3 Capitali ereditati, acquisiti, trasmessi

Graziella e Matteo

Graziella ha potuto accedere all'università in anni in cui la percentuale delle donne iscritte non era elevata; sposatasi con un professore universitario, ha avuto tre figli che a loro volta hanno ottenuto il diploma di laurea.

Graziella

Laurea in matematica, insegnante di ruolo in Italia, avevo vinto cinque cattedre.

Matteo

Elementari e medie in Francia, in italiano non mi ricordo più, è...la maturità, in Francia, e laurea, università in Svizzera.

² Anna ci parla dei primi anni in cui è arrivata in Svizzera: «Com'era dura! E poi io lì dov'era mio marito...c'erano altri due italiani di alta Italia e basta. Io mi sono arrivata lì // insomma facevo da mangiare a casa, le pulizie, davo a mangiare a quaranta maiali, avevano più di duecento mucche, vitelli insomma che se ne occupavano gli uomini però io mi alzavo alle quattro la mattina insieme a loro, si andava a fare l'erba ma quando era tempo di stagione fare...per le bestie...e poi a casa facevo da mangiare, le pulizie...».

Secondo Bourdieu da una generazione all'altra si attua un «mécanisme de reproduction sociale»;³ questo fenomeno si spiega attraverso la ripresa degli habitus dei genitori da parte dei figli. Riprendiamo le parole di W. Lahaye, J.-P. Pourtois, H. Desmais per spiegare questo passaggio tra generazioni:

ce transfert s'apparente à un héritage socioculturel qui détermine à son tour l'espace social qu'occupera la jeune génération. En effet, si les enfants reprennent les habitus véhiculés par leurs parents, ils auront tendance à occuper le même espace social que celui qu'occupaient leurs parents. De cette manière s'opère une reproduction sociale dans la mesure où, d'une génération à l'autre, l'espace social occupé est similaire.⁴

Graziella racconta che anche il padre aveva potuto frequentare la scuola superiore ma non la madre perché purtroppo all'epoca alle donne non era concesso accedere agli studi; per questo è grata alla madre che l'ha incitata a realizzarsi in una professione.

*Mio papà ha fatto quello che in italiano si dice istituto nautico, è diventato // capitano di lungo corso. // Mia mamma con molto dolore ha lasciato gli studi verso i quattordici, quindici anni perché così, perché in quel mondo lì anche se una ragazza era brava e aveva voglia di studiare, la si faceva stare a casa era più comodo per stirare la camicie dei fratelli, ma foi! // A ventun anni si è sposata e **non ha mai avuto una carriera professionale e sempre m'ha detto -Fatti una carriera, fatti una professione e ti sarà sempre carino, buono, utile nella vita.***

La famiglia anche qui gioca un ruolo fondamentale nello stimolare i figli ad acquisire titoli riconosciuti dall'istituzione scolastica. Come dice Bourdieu, il capitale culturale è ereditato dalla famiglia ma deve comunque essere riconosciuto attraverso una certificazione.

Produit de la conversion de capital économique en capital culturel, il établit la valeur sous le rapport du capital culturel du détenteur d'un titre déterminé par rapport aux autres détenteurs de titres et inséparablement la valeur en argent contre laquelle il peut être échangé sur le marché du travail -l'investissement scolaire n'ayant de sens que si un minimum de réversibilité de la conversion qu'il implique est objectivement garanti.⁵

Graziella aveva “perso” il capitale culturale e il posto di lavoro nell'insegnamento quando è arrivata in Svizzera ma è riuscita a recuperarlo e a sfruttarlo dopo qualche anno, sempre nello stesso campo.

³ Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, p. 115.

⁴ Lahaye W., Pourtois J.-P., Desmet H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris: PUF, p. 114.

⁵ Bourdieu P. (1979). «Les trois états du capital culturel», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, p. 6.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1979_num_30_1_2654

Il rapporto tra economia e istruzione è stato studiato soprattutto nei paesi anglosassoni dove è nata la teoria del “capitale umano”, i cui autori più significativi sono William Schultz e Gary Stanley Becker.

Ho scritto al Ministero, magari con tanta tristezza perché mi era costato fare tanti concorsi a Roma, che abbandonavo il mio posto. Ho dato le dimissioni però tre anni dopo ho cominciato a essere prof presso il dipartimento dell'istruzione pubblica di Ginevra. Ho 22 anni di DIP.⁶

Il capitale culturale si manifesta nei gusti e nell'habitus, «système de schèmes générateurs de pratiques qui exprime de façon systématique la nécessité et les libertés inhérentes à la condition de classe et la *différence* constitutive de la position». ⁷ Gli interessi e gli hobby di Graziella sono legati al capitale culturale in suo possesso: gli studi di matematica l'hanno portata a scegliere attività collegate alle abilità logiche ma dichiara di amare moltissimo anche l'arte e la letteratura italiana.

Hobby, interessi: troppi! Adesso che sono vecchia senz'altro direi che il posto dove amo passare di più il mio di tempo è il mio giardino // l'inverno è lungo però allora leggo letteratura italiana molto, anche scientifica. // Io ascolto musica classica. // Il primo tempo che ero a XXX facevo molto la sarta perché prendere un modello, fare le cose è molto simile alla geometria.

Il capitale di mobilità appare molto sviluppato nella madre e nel figlio. Nei suoi studi E. Murphy-Lejeune ipotizza che il capitale di mobilità sia trasmesso dalla famiglia: «Dans quelle mesure l'histoire familiale influence-t-elle la trajectoire individuelle?». ⁸ Il termine “mobilità” viene utilizzato dalla stessa Graziella per parlarci dei periodi in cui lei e il marito hanno vissuto all'estero per dedicarsi al lavoro: la passione per la ricerca scientifica li ha portati a vivere fuori dall'Italia. Anche il figlio per lavoro ha viaggiato e vissuto per alcuni anni in diversi paesi europei, tra cui l'Italia.

Graziella

Mobilità: sempre per il lavoro. abbiamo vissuto solo per la fisica. Prima dei bambini abbiamo vissuto otto mesi in Inghilterra. Coi ragazzi due mesi in California. // Poi quando avevano 22-23 anni abbiamo passato tre mesi a Chicago e dopo dal '92 al 2003 XXX [il marito] era direttore della Scuola Superiore Normale di Pisa, avendo raggiunto l'età della pensione gli hanno offerto dall'Italia il posto di direttore e lì siamo andati a vivere dieci anni ma attention, non eravamo sempre a Pisa, avevamo due case quindi facevamo la navetta, in francese...Come si dice in italiano? Facevamo la spola.

Matteo

[Per lavoro] sono stato in Germania, poi Francia, Germania e poi siamo tornati sette anni in Italia. Sono stato più o meno dappertutto tra l'Asia e l'America del sud.

⁶ Département de l'instruction Publique.

⁷ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique social du jugement*. Paris: de Minuit, pp. 191-192.

⁸ Murphy-Lejeune E. (2001). «Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur», in *Mélanges*, 26, Nancy: Université Nancy 2, p. 139.

La mobilità ha permesso a Graziella e a Matteo di acquisire un capitale plurilingue e pluriculturale che ha permesso a entrambi di vivere e lavorare in più Paesi.

Graziella

Io non avevo mai studiato il francese, quando avevo studiato altre lingue...tedesco moltissimo, serbo-croato e poi inglese. // Io non ho mai fatto scuola, ho imparato con i muratori e parlando con la gente, non ho mai avuto lezioni di francese. Davvero, sai?

Matteo

[Lingue conosciute] Italiano inglese francese e tedesco poco. Adesso nel mio lavoro non parlo italiano ma prima sì, il primo lavoro che ho trovato è perché parlavo italiano.// Lavoravo spesso in Italia e mi ha permesso di trovare lavoro in Italia.

Matteo racconta che lui e la moglie hanno deciso di rientrare in Svizzera ormai da qualche anno:⁹ l'esperienza di mobilità è comunque stata importante perché gli ha permesso di sviluppare la capacità, o il capitale, di "adattamento" alle diverse situazioni e lo ha portato alla comprensione dell'alterità.

I vantaggi è che uno è più aperto alla diversità delle persone, fa meno attenzione a certi...inconvenienti //...sa ascoltare, sa integrarsi a altre culture, sa accettare le persone diverse, sa andare in un posto e sentirsi bene...non so come dire...// Dunque il fatto di vedere varie cose permette di adattarci e far fronte a varie difficoltà, a vari problemi e di valutarli.

Graziella e il marito considerano la lingua e la cultura italiana come capitali importanti da trasmettere ma la lingua per Graziella non è indispensabile per comunicare con i nipoti. Matteo dichiara di sforzarsi di parlare italiano con i suoi figli, associando la lingua a momenti piacevoli trascorsi insieme,¹⁰ ammettendo che però non si tratta di un'impresa facile.

Graziella

Ci teniamo molto [all'Italia e all'italiano] ma io li [i nipoti] porto anche in Inghilterra perché imparino l'inglese. // Se hanno interesse lo impareranno l'italiano, non è indispensabile.

Matteo

Mia moglie parla francese coi bambini, io cerco di parlare italiano //...alla sera quando li metto a letto o se andiamo a giocare o a sciare cerco di parlare italiano.

⁹ Matteo spiega perché lui e la moglie hanno deciso di rientrare in Svizzera: «Volevamo dargli [ai figli] una base di cultura // volevamo, vogliamo dargli un'origine per non sentirsi...insomma, anche i figli che tutto il tempo a girare non si sentono da nessuna parte. // Dunque penso che con lungo andare anche loro saranno più con le radici...le sentiranno qui, anche se oggi si sentono italiani più di svizzeri ma a 30 anni si sentiranno più...verso di qua, saranno integrati qua, la referenza del modo di vivere sarà qui».

¹⁰ Secondo C. Baker «the most important factor in the language development of a bilingual child is nothing to do with language. It is about making language enjoyable, fun and thoroughly happy experience for children». Baker C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 35, citato da Moretti B., Antonini F. (1999). *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, p. 5.

<http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni Online/Moretti Antonini Famiglie bilingui.pdf>

2.1.4 La lingua italiana, un capitale da nascondere

Franca e Antoine

Antoine racconta di aver ereditato il capitale linguistico dalla madre e di averlo sviluppato grazie al contatto regolare con i cugini che vivono in Italia; ricorda che i genitori gli hanno parlato soprattutto francese perché l'italiano negli anni '60 era una lingua da nascondere, sottovalutata, connotata negativamente quale lingua della comunità italiana emigrata.

Franca

[Con mio marito] Ah francese! Mio marito lo sapeva l'italiano ma...poco.

[Con mio figlio] Beh, io...piutt...parlavo italiano! // No, parlavo in italiano con lui e...poi l'ha imparato a scuola il francese!

Antoine

Alors...le français...c'est la langue que j'ai toujours parlé....le...l'italien...bah...je le parlais avec ma maman et puis...pendant les vacances, avec les cousins j'ai appris à parler l'italien... // C'est vrai que mes parents m'ont toujours parlé en français. // Ben...c'était l'époque Schwarzenbach...et c'était une époque où parler en italien bah...il valait mieux parler en français! // Je dis pas qu'ils avaient peur de parler en italien mais...c'était une époque un peu trouble et puis après ça s'est beaucoup plus...ça s'est détendu.

Negli anni successivi, quando il clima xenofobo si è calmato, Antoine ha scelto di studiare la lingua e la letteratura italiana alla scuola superiore, potendo così reinvestire il capitale linguistico orale trasmessogli dalla madre.

J'ai commencé vraiment à étudier l'italien quand j'étais...j'ai fait la maturité moderne...c'est assez tard finalement! Avant...je le parlais...mais vraiment l'étudier, étudier la littérature...c'était pendant deux ans! C'est deux ans de...pour la maturité fédérale en fait!

Oggi la lingua italiana è per Antoine un capitale da spendere sul mercato del lavoro: da lingua da nascondere, è diventata lingua di valore, riconosciuta socialmente, il bilinguismo di tipo additivo.¹¹

Franca

[Mio figlio] ci tiene lui a parlare! Ha dei clienti che parlano italiano e parla italiano coi suoi clienti, no no! Oddio, lo potrebbe parlare anche un po' di più! Così lo parlerebbe meglio...ma si fa capire lo stesso!

Antoine

Depuis que je suis médecin et...bah...disons que les gens savent que je parle en italien, j'ai des confrères qui m'adressent des patients italiens...qui parlent pas français...

¹¹ Come abbiamo già spiegato nel quadro teorico, per Wallace E. Lambert il bilinguismo si distingue in *additivo* o *sottrattivo*.

Franca ha frequentato le scuole durante il periodo della seconda guerra mondiale e, nonostante le vicissitudini subite,¹² ci dice di essere molto orgogliosa di essere riuscita a terminare i corsi di avviamento professionale¹³ e di aver intrapreso un'attività professionale soddisfacente che però ha dovuto abbandonare una volta arrivata in Svizzera. Il figlio ha ottenuto il diploma di maturità e in seguito ha frequentato l'università, laureandosi in medicina, acquisendo un capitale culturale più elevato di quello dei genitori.

Franca

A scuola [ho fatto fino all'avviamento] // Io avevo questa piccola azienda di pettinatrice in casa. // Avevo delle ragazze che lavoravano con me.

Antoine

J'étais plutôt manuel en fait, parce que je suis manuel, j'ai fait un apprentissage de mécanicien électricien ...et que j'ai pas fini // et c'est à ce moment là que j'ai recommencé les études pour faire la maturité //...c'est à ce moment là que j'ai ensuite fait l'université donc...la médecine.

2.1.5 La mobilità per avere un futuro migliore

Amelia ed Elena

Amelia non ha potuto studiare perché faceva parte di una famiglia numerosa che non aveva il capitale economico necessario per mandare i figli a scuola. Lei e il marito considerano l'istruzione molto importante, quindi hanno deciso di far studiare i figli, prima in Italia fino al diploma della scuola dell'obbligo e poi in Svizzera, in scuole private e costose.

Ho studiato fino alla quinta perché la famiglia era numerosa e noi che eravamo i primi aiutavamo la famiglia perché a quei tempi i genitori non erano...per dire...vivevano con la giornata. // I due figli hanno fatto le scuole...abbiamo fatto fare fino alla terza media in Italia. // Hanno finito la terza media, li abbiamo portati, anche che c'avevamo ancora il permesso A, stagionale, l'abbiamo messi a scuola a Losanna, privata, pagavamo, scuole private...e poi hanno continuato...hanno fatto le scuole...come dicono...l'apprentissage, hanno fatto tutti e due l'apprentissage.

L'acquisizione del capitale economico è ciò che ha spinto il marito di Amelia, e prima di lui i suoi genitori e i suoi fratelli, a partire dalla povertà patita in Italia e ad accettare il lavoro proposto in Svizzera, senza avere opportunità di scelta.

¹² A registratore spento Franca ci ha raccontato del periodo della guerra, durante il quale lei e la madre hanno sofferto per il bombardamento della casa, della quale mi mostra l'unica tazzina da caffè rimasta intatta.

¹³ «Le scuole di avviamento professionale erano, fino al 1965, quelle scuole che permettevano a chi aveva conseguito la licenza elementare di continuare gli studi ottenendo una formazione verso il mondo del lavoro o le scuole professionali e tecniche. Si distinguevano i corsi biennali dalle scuole di durata triennale. [...] Questi tipi di scuola rimasero operanti fino al 1962 quando si trasformavano in scuole Medie inferiori».
http://it.wikipedia.org/wiki/Scuola_di_avviamento_professionale

Amelia

Io mi ricordo i miei suoceri quando so...i primi anni che sono venuti qua in Svizzera // sono andati in campagna a lavora'. // Non eravamo una famiglia ricca, benestante! //...Come tutti gli emigrati che sono venuti...mica erano per dire...benestanti come adesso che tu c'hai qualcosa con te....Abbiamo dovuto cominciare tutto...

Elena

Qui c'era già mio nonno e i fratelli di mio nonno che poi tutti son rientrati. // Mio nonno è venuto in Svizzera e ha lasciato sua moglie con i sei figli in Italia. Mio papà, come era il primo dei sei figli, come ha finito i 17 anni, aveva giusto avuto l'età maggiore, è venuto in Svizzera dai 18 anni qui e non si è mai mosso...ecco. È una vita!

Amelia e il marito dimostrano di possedere capitali che si sono rivelati importanti nel corso della vita: la laboriosità e la volontà di inserirsi, di crearsi uno spazio nella società del paese “di accoglienza” attraverso il lavoro e il rispetto delle leggi locali. Amelia ha sempre accettato qualsiasi tipo di mansione, considerando la propria posizione nella società quasi come predeterminata dal suo statuto di straniera ed emigrata. Nella società di arrivo, spiega M. M. Wood,

the position assigned to the stranger may include some, but not all, of the privileges and obligations of the original members. Business relations, for instance, may be established with strangers to whom social recognition is denied. The process of assigning a tentative position to the stranger either outside the group as an enemy or within at least the outer circle of group relationships is usually a rapid one. A longer period is required, however, for the stranger to become fully assimilated [...].¹⁴

A quei tempi...bisognava adattarsi a quello che c'era...come uno che aveva bisogno, prendeva un lavoro che...trovava! Io quando sono venuta qui ho trovato dove lavorava mio marito. Ho lavorato dove stava mio marito. Là ho trovato un lavoro. Si io non so, per dire, volevo andare a lavorare in un burò, come facevo a lavorare au burò? Io dovevo andare a fare il lavoro che mi toccava!

Amelia ed Elena ritengono la lingua italiana un capitale da trasmettere ai figli e da sfruttare sul mercato del lavoro. Emerge dal racconto la consapevolezza dell'esistenza di origini che non si possono negare ma che vengono rinsaldate dalla presenza di un coniuge che ha le stesse origini, come nel caso della figlia. L'appartenenza risulta essere strettamente legata alla lingua che va ad alimentare il capitale plurilingue, di cui Amelia ed Elena riconoscono il valore.

Amelia

I bambini devono imparare l'italiano! Si sono d'origine italiana, anche che sono nati qua, che i genitori son d'origine che vengono dall'Italia, la lingua è sempre interessante.

Elena

Io a casa cerco di parlare, di trasmettere la lingua italiana! // Soprattutto l'italiano corrente.

¹⁴ Wood M. M. (1934). *The stranger: a study in social relationships*. New York: Columbia University Press, p. 9.

Il forte legame di coppia tra Amelia e il marito rappresenta un capitale che è servito loro per far fronte alle difficoltà generate dall'impatto con il nuovo ambiente.

Amelia ha potuto ritrovare una parte della famiglia lasciata in Italia quando sono arrivati i suoi fratelli, ai quali il marito ha procurato il contratto di lavoro necessario per ottenere il permesso di soggiorno temporaneo in Svizzera. Si tratta della cosiddetta *catena* o *rete* migratoria che rappresenta un valore e un capitale su cui fare affidamento quando ci si trasferisce in un paese straniero. Come spiega M. Ambrosini, «già alla fine dell'800, Ravenstein, il capostipite degli studi delle migrazioni, aveva osservato l'importanza delle reti di relazione per i trasferimenti individuali delle persone attraverso i vincoli di parentela, amicizia e comunanza di origine (Massey, 1988: 396)».¹⁵

Allora i primi tempi quando t'abitui, i primi anni sono stati un poco...la famiglia era lontana, non c'avevo nessuno e.....i fratelli di mio marito, uguale, se n'erano andati, eravamo solo noi, soli! // I due fratelli che stanno qui in Svizzera hanno venuto dopo che mi sono sposata io. Mio marito c'ha fatto fare il contratto e sono venuti qua, due! // Stanno qua! Trentaquattro-trentacinque anni che stanno qua!

L'esperienza della mobilità ha permesso ad Amelia di acquisire una certa emancipazione: lasciando il paese di origine ha vissuto esperienze diverse, ha ampliato le sue conoscenze: da quando vive in Svizzera ha avuto l'opportunità di effettuare diversi viaggi in altre regioni d'Italia per turismo.

I prim'anni quando son venuta che non conoscevo...la prima volta che avevo preso il treno...è quando son venuta in Svizzera perché io non l'avevo mai preso e allora ho conosciuto a Milano perché prima di...non avevo andato mai a nessuna parte! // Abbiamo andato a Napoli, già lo conosceva da quando era giovane, abbiamo anche visitato...tanti posti, siamo stati a Firenze, siamo stati al mare...

2.1.6 Capitali culturali non riconosciuti

Piera e Valeria

Piera e una parte della famiglia hanno lasciato il paese di origine per la mancanza di opportunità lavorative: grazie alla mobilità e al lavoro che lei e il marito hanno trovato facilmente in Svizzera, hanno accumulato un capitale economico con il quale hanno potuto far studiare le figlie.

¹⁵ Ambrosini M. (2006). *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*. Università degli Studi di Milano: Working Papers del Dipartimento di studi sociali e politici, p. 2. Si veda Massey D.S. (1988). «Economic development and international migration in comparative perspective», in *Population and Development Review*, 14, pp. 383-413.

Eh...perché non c'era lavoro! Mia mamma c'aveva un generi alimentari ma non andava bene, il posto dov'era...venivano a prendere e poi non pagavano...// ...poi io mi sono sposata e mia mamma s'è trovata da sola con mia sorella che era piccolina...dieci anni...e quindi siamo venuti qui.

La figlia Valeria possiede capitali culturali e linguistici ai quali la mamma non ha potuto accedere per motivi economici ma il diploma rilasciato dalla scuola italiana privata italiana e costosa, frequentata a Losanna, non è stato riconosciuto in quegli anni sul mercato del lavoro svizzero, vanificando i sacrifici compiuti dai genitori.

Piera

Ho fatto fino alla terza elementare...tante scuole non l'ho potute fare. // Valeria ha fatto tutte le scuole italiane! Ho pagato un sacco di soldi per portarla al...u liceo XXX perché avevamo quell'intenzione di...due o tre anni e poi ce ne andiamo in Italia // Qui ha cominciato dalla prima elementare sempre al liceo XXX fino a quando che s'è presa il diploma. // Eh, io lavoravo solo per pagare la scuola a lei!

Valeria

Mio padre ha deciso che tanto saremmo rientrati in Italia, dunque mi ha iscritto poi il terzo anno direttamente alla scuola che era il liceo XXX che era italiano,¹⁶ aveva tutti i programmi in italiano e io ho fatto tutte le mie scuole in questa scuola privata che costava un occhio della testa! Perché tanto saremmo rientrati in Italia...dunque //...ho fatto i miei quattro anni di ragioniere // Dunque io ho finito la scuola italiana ma quel diploma non era riconosciuto dunque mi sono fatta un altro anno di scuola francese per poter avere accesso a queste cose qua.

L'esperienza di mobilità, che Valeria definisce con il termine di “emigrazione”, ha permesso alla mamma di liberarsi dalle costrizioni familiari di cui era prigioniera quando viveva nel paese di origine, in Sicilia. È interessante sottolineare che sia la figlia a parlarcene e non la madre.

Mamma stava male in Italia. // Invece il fatto di emigrare, si è sentita liberata come donna! Veramente ha avuto suo marito tutto per sé. // Dunque per lei è stata una liberazione!

Avendo fin da giovane collaborato all'organizzazione dei viaggi annuali della Missione Cattolica Italiana, Valeria ha stimolato i genitori a parteciparvi così che hanno potuto visitare un po' l'Italia. Per tanti anni i viaggi si limitavano infatti agli spostamenti annuali tra la Svizzera e il paese di origine. La figlia ritiene che lo scarso capitale culturale dei genitori abbia impedito loro di avere la curiosità di viaggiare e conoscere altri luoghi.

¹⁶ Valeria ci racconta la complessa storia della sua scolarità che motiva la scelta del padre ad iscriverla alla scuola privata italiana di Losanna: «Io sono emigrata all'età di quattro anni, il mio papà era emigrato nei Grigioni, Svizzera tedesca, dunque io sono stata lì, ho fatto due volte la prima elementare perché il primo anno non capivo niente, il secondo anno ho rifatto la prima e una volta che cominciavo ad apprendere la lingua andava bene, sono stata promossa in seconda elementare, ho fatto fino a Natale e ci siamo ritrasferiti nel cantone francese. Ho fatto gli altri sei mesi in francese, non capivo niente! Ricominciavo daccapo...».

Grazie alla Missione Cattolica Italiana, dove io mi ero messa semplicemente come volontaria, come catechista, poi coi giovani, animatrice, e lì ogni anno poi con i nostri sacerdoti organizzavamo questi viaggi e solo grazie a questi che ho tirato dentro anche i miei genitori. // Sono io, la figlia, che ha tirato dentro i genitori perché loro non si spostavano! È grazie a questi viaggi che il fatto di vedere diversamente, incontrare la bellezza dell'Italia così...culturalmente direi perché a casa nostra non è che si andava perché mio padre i miei genitori non sono tanto...non hanno molta cultura. Diciamo sono gente...mio papà era contadino dunque si andava a casa ma non è che si andava a visitare o a conoscere qualcosa.

Nella mobilità di tipo migratorio, come abbiamo già detto in precedenza, si formano catene di contatti e di conoscenze che costituiscono un canale importante soprattutto per la ricerca del lavoro e la sistemazione nel paese di arrivo. Piera racconta di essere partita per ricongiungersi alla sua famiglia che si era già stabilita in Svizzera da qualche anno, insieme a tante altre persone provenienti dal suo stesso paese. Il legame con il paese di origine era rappresentato da un luogo, un bar che ora non esiste più, nel quale gli uomini, e non le donne, si ritrovavano nel tempo libero.

Qui c'era mia mamma, c'era mio fratello, tutta la mia famiglia era qui. Mia mamma è partita prima, nel '68.. // Uh! Tutto il paese d'XXX! (ride) Prima! Adesso ci son stati parecchi che sono rientrati per sempre! Ma prima...c'era un caffè che chiamavano il "Caffè dei coppolini"! Si riunivano tutti lì...Uomini, uomini! Al mio paese non c'è uso di andare al ristorante [per le donne].

Spesso ci sono stretti legami tra le aree di origine e di destinazione dei gruppi di migranti; secondo la definizione di rete migratoria di Massey: «migrant networks are sets of interpersonal ties that link migrants, former migrants, and nonmigrants in origin and destination areas through the bond of kinship, friendship, and shared community origin».¹⁷ Piera e Valeria in Svizzera hanno sviluppato una rete importante di relazioni che rappresentano uno strumento importante per radicarsi in un luogo. Secondo quanto afferma Bourdieu,

l'existence d'un réseau de liaisons n'est pas un donné naturel, ni même un «donné social», constitué une fois pour toutes et pour toujours par un acte social d'institution (représenté, dans le cas du groupe familial, par la définition généalogique des relations de parenté qui est caractéristique d'une formation sociale), mais le produit du travail d'instauration et d'entretien qui est nécessaire pour produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques.¹⁸

Piera ricorda che gli uomini, tutti provenienti dalla Sicilia, avevano fondato un'associazione di tipo ricreativo; Valeria ci spiega che il motivo della nascita di queste

¹⁷ Massey D. S. (1988). «Economic development and International migration in comparative perspective», in *Population and Development Review*, 14, p. 396.

¹⁸ Bourdieu P. (1980). «Le capital social», in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, p. 2.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

associazioni: esse rappresentavano una sorta di rifugio per le persone di prima generazione che sentivano il bisogno d'incontrarsi tra loro perché non conoscevano il francese ed erano state "accolte" solo come forza-lavoro. Valeria ci racconta di aver partecipato all'organizzazione delle feste dell'associazione di cui conserva un ricordo indelebile ma da anni ormai l'associazione non esiste più.¹⁹

Piera

Abbiamo fatto la...la...cosa dei siciliani...Sì, sì un'associazione di siciliani... // Si facevano le feste a Sauvabelin, facevamo da mangiare, dei giorni proprio di sgobbate, le donne, gli uomini...ma adesso hanno chiuso.

Valeria

Quando è arrivato qua papà, che non conosceva la lingua, la prima cosa che hanno messo su è l'associazione regionale italiana siciliani all'estero. Dunque questo bisogno di incontrarsi tra di loro perché continuo a dire: lo svizzero non è così aperto, non è che ti accoglie a braccia aperte! // Si facevano queste bellissime feste. // Anch'io partecipavo! // C'era un periodo che ogni week-end c'era una regione italiana // ...era bellissimo!

Nei decenni precedenti

innanzitutto il ruolo dei raggruppamenti associativi si è rivelato particolarmente utile per rinsaldare i "valori" della società di origine. Le associazioni rappresentano un "ponte" ideale con la cultura di appartenenza e mantengono vive le tradizioni, salvaguardando così l'identità dell'emigrato. In secondo luogo, l'appartenenza ad un gruppo associativo, se pienamente vissuta attraverso la costante partecipazione alle attività svolte, consente di superare l'isolamento, la solitudine, la lontananza dal paese di origine.²⁰

Il capitale sociale appare chiaramente legato all'appartenenza, così come esplicitato da Bourdieu: «le capital social est l'ensemble des ressources [...] qui sont liées [...] à l'appartenance à un groupe».²¹ Questa forma di capitale sociale può essere visto come *capitale sociale di solidarietà*, secondo la definizione che ne dà A. Pizzorno: questo capitale «si basa su quel tipo di relazioni sociali che sorgono, o vengono sostenute, grazie a gruppi coesi i cui membri sono legati l'uno all'altro in maniera forte e duratura, ed è quindi prevedibile che agiscano secondo principi di solidarietà di gruppo».²²

Oggi Piera e Valeria non fanno più parte di alcuna associazione regionale ma frequentano assiduamente la Missione Cattolica Italiana.

¹⁹ Secondo Valeria queste sono le ragioni della chiusura dell'associazione: «Adesso questa associazione non c'è più perché era...non si è mai allargata ai giovani! Erano sempre tra di loro. Il giovane come me, la seconda generazione, con la scuola, immessa nello sport, non sono mai entrati nell'associazione. Ci andavo da bambina ma più che altro gli uomini! Anche quando si facevano le cene la sera ma non è che le donne...mangiavano e poi basta».

²⁰ Cavallaro R. (1987). «Associazionismo», in Tassello G. (1987). *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione, p. 43.

²¹ Bourdieu P., *ibidem*.

²² Pizzorno A. (2001). «Perché si paga il benzinaio», in Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C. *Il Capitale sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 27-28.

Piera

Con gli amici sì ma così...ci troviamo a messa, quando usciamo c'incontriamo ci scambiamo quattro parole. Alle feste della Missione delle volte mai figlia dice -Vieni! Ma non mi trovo. Da quando è morto mio marito mi è passata la voglia di uscire.

Valeria

Fin dall'età di vent'anni ho fatto sempre volontariato // questo è il mio hobby, sì! Organizzare col catechismo la festa di Carnevale, la festa di Natale, feste dove la gente si può ritrovare insieme...

La religione²³ e la religiosità²⁴ rappresentano un riferimento importante per la comunità italiana e ciò fin dai primi tempi dell'arrivo degli italiani in Svizzera. Dopo aver avuto per anni funzione di assistenza religiosa ed assistenziale nonché di aggregazione, oggi «le missioni intendono essere *ponte* tra la parrocchia locale e la comunità di missione, anche per favorire la conoscenza, lo scambio di doni, la comprensione e il rispetto reciproci».²⁵

2.1.7 La mobilità: un passaggio

Giovanni

Giovanni proviene da una famiglia di origine contadina ma ha avuto la possibilità di frequentare il liceo classico, consapevole del privilegio perché molti della sua generazione non hanno potuto proseguire gli studi oltre la quinta elementare.

I miei genitori] erano contadini. // Forse della generazione mai sono stato uno dei pochi che studiavano perché della mia classe siamo stati in due perché gli altri si fermavano in quinta elementare. // Questo era il destino in quei momenti lì. // La campagna non mi piaceva perché avevo studiato. // Uno che nasceva contadino rimaneva contadino. Ho solo due fratelli che sono rimasti contadini, tutti gli altri hanno lavorato fuori.

Giovanni è l'unico della famiglia a essere partito e ribadisce di averlo fatto per ricominciare una seconda vita, per tagliare i ponti con un passato che non lo soddisfaceva. La mobilità non è stata subita ma voluta e rappresenta il superamento delle barriere non solo geografiche ma anche culturali dell'ambiente da cui proveniva.

²³ Durkheim definisce la religione come «un système de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées - croyances et pratiques communes à une collectivité déterminée. La religion nous apparaît ainsi dès le début comme un phénomène social». Durkheim E. «Cours sur les origines de la vie religieuse». Extrait de la Revue de philosophie, 1907, vol. 7, n° 5, pp. 528-539; vol. 7, n° 7, pp. 92-114; vol. 7, n° 12, pp. 620-638. Reproduit in Émile Durkheim, Textes. 2. Religion, morale, anomie, pp. 65 à 122. Paris: Éditions de Minuit, 1975. Collection: Le sens commun, p. 8. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_2/textes_2_02/origine_vie_religieuse.pdf

²⁴ Per spiegare cosa si intende per religiosità ci riferiamo a R. Cavallaro: «[...] per religiosità si indicano le modalità in cui la religione si esplica concretamente nel comportamento degli individui. [...] In emigrazione la religiosità si manifesta con il mantenimento, da parte dell'emigrato, della propria identità religiosa legata alla cultura del paese di origine». Cavallaro R. (1987). «Religione», in Tassello G. (1987). *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione, p. 173.

²⁵ Tassello G. (2005). «L'impegno pastorale e sociale delle Missioni Cattoliche Italiane in Europa», in *Studi Emigrazione*, XLII, 160, p. 861.

Io sono l'unico della famiglia a essere partito, i miei fratelli hanno probabilmente trovato una situazione migliore della mia restando nel posto d'origine perché a noi contadini non piace viaggiare, l'avventura...io l'ho fatto non per avventura ma per una necessità di ricominciare una seconda vita, secondo me secondo il mio punto di vista di quei momenti là. È stata la maniera di tagliare con il passato e cominciare una vita nuova più difficile probabilmente ma nuova! Quindi là non avevo paura di niente!

Grazie al capitale culturale acquisito in Italia e alle sue capacità intellettuali e pratiche, Giovanni ha avuto la possibilità di ascendere a una posizione lavorativa sempre più elevata in Svizzera; si tratta di una mobilità sociale di tipo verticale, in cui avviene uno spostamento verso una posizione più alta:²⁶ la mobilità geografica ha quindi generato la mobilità sociale.

Io sono arrivato nel 1960, all'età di ventotto anni, avevo una conoscenza qui, che era del mio paese di origine, il quale dirigeva un ufficio di decorazioni e grazie a lui sono arrivato qui in Svizzera e ho potuto lavorare in questo ufficio di decorazioni // e ho sempre lavorato in questa ditta per quarantadue anni, quindi scalando un po' la posizione un po' alla volta...ho migliorato la mia posizione, senza tuttavia diventare manager ma ero responsabile di parecchie persone in questa ditta. // Quello che mi ha dato una chance è che mi sono accorto che avevo una cultura molto più grande di questi ragazzi // io riuscivo meglio di loro a contattare questa clientela, ad avere un rapporto...da uguale a uguale.

Prima di arrivare in Svizzera Giovanni conosceva la lingua francese per averla studiata a scuola e, per poter interagire con i clienti, ha imparato anche il tedesco e lo spagnolo; si rammarica di non aver potuto studiare l'inglese che, secondo lui, lo avrebbe favorito nella carriera. La lingua inglese viene considerata un plus-valore economico sul mercato del lavoro.

L'avevo studiato a scuola e potevo leggere il francese ma non capivo niente quando loro mi parlavano però leggevo già...le poesie, mi piaceva Verlaine, insomma potevo leggere! Diciamo che mi ci son voluti grosso modo sei mesi per avere un concetto discreto della lingua, però potevo scriverla, meglio che parlarla // poi ho imparato un po' il tedesco perché andavo in Germania, lo spagnolo un po' per conto mio...anche questo perché visitando i clienti mi faceva piacere scambiare qualche parola nella loro lingua. Io purtroppo l'inglese non lo so. Questa è stata una grossa deficienza per me perché avrei potuto...probabilmente avere una migliore carriera se avessi saputo anche l'inglese.

²⁶ Il primo ad interessarsi in maniera diretta al fenomeno della mobilità sociale fu Sorokin P. A. (1927). *Social Mobility*. New York: Harper and Brothers. Nella sua opera Sorokin definisce la mobilità sociale come «passaggio di un insieme di individui e di gruppi sociali dai gradini più bassi della stratificazione sociale a quelli più alti (e viceversa)». Cesareo V. (a cura di) (1998). *Sociologia: concetti e tematiche*. Milano: Vita e Pensiero, p. 176. La mobilità sociale si riferisce quindi alla misura in cui, in una data società, cambia lo status sociale degli individui. Riportiamo le definizioni date da A. Cobalti (1995) che distingue i seguenti tipi di mobilità: *mobilità orizzontale*: il passaggio tra due posizioni sociali collocate sullo stesso livello gerarchico; *mobilità verticale*: indica lo spostamento verso una posizione collocata più in alto (mobilità ascendente) o più in basso (mobilità discendente) nella gerarchia sociale; *mobilità inter-generazionale*: confronta la posizione sociale di un individuo rispetto a quella della sua famiglia di origine; *mobilità intra-generazionale*: confronta la posizione sociale di un individuo nel corso della sua esistenza. Cobalti A. (1995). *Lo studio della mobilità, metodi e prospettive dell'indagine sociologica*. Roma: Nuova Italia scientifica.

Essere di madrelingua italiana e aver effettuato gli studi classici gli ha permesso di avere altre mansioni all'interno della ditta; il capitale linguistico e culturale è stato reinvestito nella professione.

Mi ha aiutato dal punto di vista professionale nello scritto e praticamente funzionavo anche...per correggere le lettere, per interpretare le lettere che arrivavano perché avevamo tanta corrispondenza con i clienti quindi c'erano telefonate. Quindi m'ha aiutato perché avevamo a che fare con italiani! // Sì, [ho viaggiato] moltissimo, circa quattro mesi all'anno li passavo all'estero. // Io ho girato molto in Germania, Francia, Spagna ma mi sono specializzato particolarmente per l'Italia per il fatto della mia lingua materna.

Partire per un paese sconosciuto ha significato per Giovanni prendere le distanze da un mondo di cui non voleva far parte, si è trattato di un passaggio, nel senso di avvenimento importante che lo ha segnato, così come lo è stata la trasformazione “dell'industrializzazione dell'agricoltura”, vissuta durante la giovinezza.

Io vorrei dirle che io, le mie origini si sono verificate nella campagna né elettricità né televisione né acqua corrente...noi vivevamo in una maniera autarchica! Soldi non ce n'erano, questa era la cultura! Non c'era la meccanizzazione, il lavoro era manuale, quindi io ho vissuto la trasformazione dell'industrializzazione dell'agricoltura, poi ho vissuto l'emigrazione quindi...un altro passaggio!

La mobilità voluta lo ha portato ad avere una mentalità più aperta nei confronti dell'altro, di chi è diverso, straniero, come era lui all'arrivo in Svizzera: «la compétence pluriculturelle élaborée du plurilingue se définit ainsi comme l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité».²⁷

...un'apertura di spirito verso gli altri! // Prima c'era quasi un rifiuto delle comprensioni della cultura straniera, adesso c'è un'apertura! In Italia a quei tempi là si viveva in un ambiente molto chiuso, con poca apertura. Quando sono venuto qui in Svizzera ho cominciato a conoscere un'altra mentalità poi via via, viaggiando in altri paesi, ho conosciuto altre maniere di vivere! Ho potuto apprezzarle! Quindi è una comprensione migliore vis à vis di quello che è straniero, diverso, del diverso!

La mobilità presenta aspetti molteplici, è rottura di schemi ma anche apertura, come spiega X. Piolle.

Le départ pour habiter, mais aussi travailler ou se former, acheter, se distraire,... "ailleurs" -au delà de la limite- est toujours à la fois rupture d'une sorte d'unité sociale à base de proximité spatiale, groupe réel ou seulement potentiel, groupe d'appartenance, ou groupe

²⁷ Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 22.

de référence mythique, et, pour celui qui part, ouverture à d'autres appartenances, souvent moins prédéterminées.²⁸

Giovanni ha trasmesso il capitale culturale ai figli che sono tutti e due laureati e sottolinea che nell'ambito delle loro professioni d'insegnante e di medico si dedicano alle persone più bisognose. Il pluriculturalismo e l'apertura verso l'alterità si potrebbero quindi trasmettere: «Le pluriculturalisme est donc un phénomène qui n'est pas réductible à une dimension individuelle mais qui prend sens dans une trajectoire familiale».²⁹

[I miei figli] uno è medico, l'altra si è laureata in lettere e insegna nelle scuole svizzere insegnando italiano, cosa che è molto utile anche per gli svizzeri! Poi si dedica anche all'insegnamento del francese per i bambini che non sono favoriti che vengono dai paesi stranieri, che devono imparare il francese. // Mio figlio...è un medico che...si dedica molto anche alla gente sfavorita.

2.1.8 Il capitale culturale legato al capitale economico

Famiglia Rossi

I due coniugi³⁰ hanno effettuato i loro studi in Italia ma, mentre Maria ha potuto frequentare le scuole superiori e ottenere il diploma di segretaria, per motivi economici Antonio non ha potuto accedere alla scuola secondaria di primo grado che all'epoca non era ancora scuola dell'obbligo. Maria è grata ai genitori che, pur non avendo avuto la possibilità di andare a scuola ed essendo analfabeti, con enormi sacrifici hanno voluto far studiare i figli.

P. Lei ha fatto anche la scuola di segretaria, eh? In Italia...// praticamente in Italia io ho fatto le scuole d'obbligo. Quando ho fatto quelle scuole lì negli anni '50...la quinta elementare ho fatto, poi volevo andare...avrei potuto anche andare a scuola ma per questioni finanziarie...non era possibile // allora mio papà ha detto: -No, no, io ti metto a lavorare perché non possiamo permetterci...

M. Mia mamma non sapeva né leggere né scrivere, mio papà neanche...non potevano andare a scuola...//...c'est triste, eh? Tua mamma la terza l'ha fatta!

P. Mia mamma a scuola c'è andata, mio papà pure! Loro hanno...mio papà ha fatto la terza elementare...e mia mamma non so se la seconda o la terza...però scriveva! // C'avevamo una corrispondenza sempre continua.

Partito da giovane dal paese natale perché non c'erano molte opportunità di lavoro³¹ e arrivato da solo in Svizzera, Antonio ha dovuto far fronte alle difficoltà che l'inserimento

²⁸ Piolle X. (1990). «Mobilité, identités, territoires/ Mobility, identities, territories», in *Revue de géographie de Lyon*, 65, 3, p. 150.

²⁹ Coste D., Moore D., Zarate G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, p. 21.

³⁰ Legenda: P=Antonio, il padre, M=Maria, la madre, F=Rosa, la figlia.

³¹ Antonio ci racconta qual è stata la sua professione da quando da bambino ha iniziato a lavorare: «Io fino a diciannove anni e mezzo, quando son partito, già riuscivo anche a fare le scarpe nuove, dall'inizio fino alla fine! Sì, perché

in un ambiente sconosciuto comporta, cercando da subito di crearsi un posto nella nuova società. Antonio si è impegnato duramente ed è riuscito a migliorare la sua posizione all'interno dell'azienda grazie alla frequenza dei corsi professionali organizzati dal Consolato negli anni del boom dell'emigrazione italiana in Svizzera e ottenendo anche il diploma di licenza media.³² La moglie ci racconta che non ha potuto sfruttare il suo diploma italiano di segretaria perché non conosceva a sufficienza la lingua francese; per poter far fronte alle esigenze familiari, Maria si è dovuta quindi adattare andando a lavorare come operaia in diverse fabbriche della zona fino al pensionamento.

*P. Per esempio io quando sono arrivato nel mondo del lavoro, scusi se parlo sempre di lavoro ma **il lavoro è la vita!** Allora ho visto praticamente, quando sono andato nella fabbrica di meccanica, facevo il manutenzionario e poi io mi son girato intorno e ho detto: -Ma gli altri lavorano alle macchine...allora io vorrei fare qualcosa per andare a lavorare sulle macchine! Allora **ho fatto qualcosa, ho preso dei corsi, alle scuole serali! In italiano, il consolato italiano ha detto che ci offriva dei corsi. // io qui poi ho fatto...la terza media, ho preso la terza media con le scuole del consolato...**³³ //*

*M. Mah...il mio diploma italiano anche per venire a lavorare qua non era tanto facile perché **non sapevo la lingua. Io volevo anche inserirmi come segretaria per poter lavorare un po' anche mais...niente! Non c'è stato niente da fare perché io non conoscevo la lingua e allora non mi prendeva nessuno, solo l'italiano non era abbastanza, ci volevano le due. È anche giusto! // Una volta che i bambini incominciavano a crescere...niente...ho trovato un lavoro...***

Antonio ci racconta con orgoglio di essere stato uno dei fondatori dell'associazione dei siciliani di XXX, un comune a ovest di Losanna; erano gli anni '70, quando l'emigrazione italiana aveva raggiunto il suo apice e numerose erano le associazioni italiane presenti sul territorio. Il bisogno di intessere una serie di legami, il capitale sociale, importanti per la sopravvivenza in un paese diverso da quello di origine e non sempre accogliente, ha spinto Antonio e i suoi compaesani a ritrovarsi tra loro e ad aprirsi alla comunità italiana attraverso le feste organizzate. Ora l'associazione non esiste più, le esigenze delle nuove generazioni sono altre.

eravamo una famiglia tutta artigiani! Mio nonno artigiano, mio padre artigiano, insomma di generazione in generazione!».

³² Si tratta dei corsi per adulti previsti dalla legge 270 del 1971 che istituì anche i Corsi LCI per i figli dei lavoratori italiani all'estero.

³³ Antonio ci racconta delle difficili condizioni materiali in cui si svolgevano i corsi professionali: «Ho fatto per dire la formazione professionale col mestiere! // Allora...io poi mi sono avviato lì...però ci vuole impegno! Si andava due volte la sera, due volte a settimana in una baracca qui a XXX che era di legno. Mi ricordo, non lo posso scordare, d'estate si moriva dal caldo e d'inverno (ride) si moriva dal freddo, come dire!».

P. Io sono stato uno dei...fondatori di questa associazione qui... // Quando c'erano queste associazioni regionali in tutta la Svizzera...allora si era contenti che ci si riuniva fra...non solo compaesani ma anche corregionali perché c'erano...c'erano tutte le regioni d'Italia, anche che la maggior parte erano del sud //ma sempre però...non della città, delle grosse città ma della campagna. Comunque si organizzavano anche dei corsi...dei corsi di lingua e cultura italiana, si organizzavano...anche per le donne si organizzavano i corsi per dire...di cucito, questo mi ricordo sì! //

F. Bellissimi ricordi! Era un ritrovo, anche!

P. La gente accorreva in massa! Era pieno! ...C'era da ballare!

M. Ma bello era!

P. Venivano tutti, poi ognuno ha portato le sue specialità. // Adesso non c'è rimasto più niente! Adesso non si fa più niente. In questi venti anni che è durata l'associazione, diciamo dal '70 fino al '90, una ventina d'anni che è durata, poi dopo s'è cominciata a sfasciare...(a bassa voce).³⁴

Grazie alle associazioni e alla Missione Cattolica, Antonio e Maria hanno effettuato numerosi viaggi per turismo che hanno permesso loro di conoscere le varie regioni d'Italia e anche qualche paese estero.

P. Ma poi noi siamo andati anche in diversi posti, eh? Per carità, noi, per dire, abbiamo girato tanto, eh! Tramite queste associazioni oppure anche dei viaggi a carattere privato oppure insieme, con la Missione Cattolica...noi, per dire, tutta l'Italia la conosciamo!

F. E poi siete andati in Marocco!

Sintesi del capitolo

L'analisi trasversale delle testimonianze degli attori adulti ci mostra che il capitale³⁵ di mobilità è quello che comprende tutti gli altri, declinandosi in vari aspetti.

Considerando le testimonianze secondo la prospettiva generazionale, si può rilevare che per la prima generazione degli attori adulti, arrivati in Svizzera negli anni '60-'70, la mobilità è stata dapprima geografica, intesa come spostamento fisico: l'*attore di mobilità*, lasciato un paese, in molti casi un piccolo centro di campagna, dal quale non era quasi mai uscito, è approdato nella maggior parte dei casi in un luogo sconosciuto, del quale aveva sentito parlare dai compaesani che già vi lavoravano.

In generale le motivazioni che hanno spinto alla mobilità la prima generazione sono state la volontà di acquisire il capitale economico tramite il lavoro che in Italia non si trovava,

³⁴ Antonio ci spiega le ragioni della crisi dell'associazione: «Ci si dava da fare un po' di più perché c'era più bisogno, c'era più richiesta anche! Invece adesso ultimamente c'è stato un inserimento nella società locale e queste cose si sono sempre più allontanate. Infatti il problema qual era? Quello di...cercare di riuscire a tenere i giovani in queste associazioni! Quello che non è avvenuto, perché il giovane si...s'inscrive nella società in cui vive, nella società locale! Non ne vuol sentire di questi...associazioni, così! // Poi sai com'è la gente...alla gente per...(ride) sicuramente queste cose le sa più di me! Alla gente la cultura...non...non ne mangia, purtroppo, di cultura, ecco!...Non gli interessa troppo! (ride) Scusi se son diretto così ma...è la realtà! // Sarà perché c'era...un livello basso di cultura perché dobbiamo metterci in testa una cosa...il livello culturale dell'emigrazione è stato molto basso! Soprattutto all'inizio, molto basso! Anche malgrado tutti i tentativi di...per cercare di sollevarlo su però l'insieme...è stato abbastanza basso! La gente...gli devi dare mangiare e bere! Salsicce! (ride) Salsicciotti! Allora tutto va bene! Ma non gli parlare, non so...quando c'erano quelle riunioni di cultura...non veniva quasi nessuno! Cioè, pochissima gente!».

³⁵ In psicologia i capitali si possono anche definire doti, risorse, disposizioni e attitudini dell'individuo. L'individuo può utilizzare le risorse interne come potenziale di cambiamento per affrontare e superare non solo i propri limiti e conflitti ma anche per adattarsi in modo nuovo all'ambiente di cui egli stesso fa parte e nel quale è compreso.

soprattutto nelle regioni meridionali, o di accedere a una migliore posizione se si aveva già una professione. Alcuni informanti erano stati preceduti nella mobilità da familiari e compaesani che hanno procurato loro il contratto di lavoro necessario ad ottenere il permesso di soggiorno, persone che potremmo definire “aiutanti”, “facilitatori/mediatori” della mobilità, una sorta di “società di mutuo soccorso” sulla quale appoggiarsi una volta giunti nel nuovo paese.

Arrivata in Svizzera nell’epoca del boom dell’emigrazione italiana degli anni ’60 e ’70, la prima generazione ha dovuto spesso adattarsi alle condizioni imposte dai datori di lavoro, in un ambiente ostile agli stranieri; la famiglia e la rete di solidarietà tra i connazionali hanno costituito i supporti fondamentali per un sostegno non solo materiale ma anche morale.

Grazie alla laboriosità, alla determinazione e alla voglia di migliorare, la mobilità ha portato all’acquisizione di altri capitali: il capitale economico ha permesso di far studiare i figli che hanno accumulato quel capitale culturale al quale spesso i genitori non avevano potuto accedere; il capitale economico ha permesso anche l’acquisto di beni duraturi, come una casa o un terreno nel paese di origine, simbolo della riuscita di chi è partito e in alcuni casi l’acquisto di una casa in Svizzera. La mobilità è diventata col passare del tempo residenza permanente, insediamento stabile nel nuovo paese in cui ora vivono figli e nipoti; le difficoltà incontrate all’arrivo sono state superate grazie alla capacità di adattamento, allo spirito di sacrificio e alla laboriosità; la volontà e la necessità d’integrarsi hanno stimolato l’apprendimento della lingua francese e di altre lingue.

La mobilità geografica della prima generazione è diventata mobilità sociale, grazie ai capitali linguistici e culturali acquisiti nel corso degli anni, il capitale plurilingue e pluriculturale è stato in parte reinvestito sul mercato.

Mobilité géographique et mobilité sociale ont, dans le cas des plurilingues, partie liée. Le plurilingue est amené à faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social. Les formes les plus abouties consistent à professionnaliser le multilinguisme et l’expérience de l’altérité.³⁶

Nella mobilità la prima generazione ha acquisito o potenziato un importante capitale, quello sociale, costituito da una serie di relazioni extra-familiari sviluppatesi grazie alla frequentazione delle associazioni laiche e religiose presenti sul territorio. La mobilità ha permesso alle donne della prima generazione, grazie al lavoro, di ottenere l’indipendenza

³⁶ Coste D., Moore D., Zarate G., *op. cit.*, p. 21.

economica e una certa emancipazione dalla famiglia che, probabilmente, mai avrebbero potuto ottenere se fossero rimaste a vivere in Italia.

Alcuni capitali acquisiti nella mobilità hanno potuto essere trasmessi dalla prima alla seconda generazione: si tratta di capitali economici, sociali, culturali, familiari, linguistici e la mobilità stessa. La seconda generazione, nata in Svizzera o arrivata in età scolare, non ha ereditato passivamente i capitali trasmessi dai genitori ma se ne è riappropriata in modo consapevole; l'appartenenza italiana, l'“italianità”, la lingua e la cultura, a volte sottovalutate e tenute nascoste dalla prima generazione, sono considerate capitali e valori oggi apprezzati e da trasmettere alla generazione successiva.

Come è emerso dalle testimonianze, nella mobilità la famiglia costituisce un elemento centrale, una risorsa essenziale, mettendo in moto nuove dinamiche che favoriscono l'inserimento nel tessuto sociale del paese di accoglienza, rappresenta un importante fattore di coesione sociale e di stabilità che nel tempo modifica e determina le traiettorie familiari: la mobilità porta in sé infatti un paradosso che è il radicamento in un nuovo spazio.

Per quanto riguarda gli attori/alunni, le risposte dei questionari, ai quali si rimanda, mostrano l'esistenza del capitale di mobilità, del capitale plurilingue e pluriculturale.

3. LE RAPPRESENTAZIONI SULLE LINGUE

Obiettivi del capitolo

Nel capitolo che segue analizzeremo le rappresentazioni sulle lingue e sulla lingua italiana emerse dalle interviste agli adulti. Inizieremo il capitolo facendo riferimento alle teorie relative alle rappresentazioni, un concetto operativo e trasversale nella nostra ricerca; successivamente cercheremo di individuare il rapporto tra lingua e appartenenza emerso dal confronto generazionale.

3.1 Riferimenti teorici

Numerosi studi di psicologia sociale e di sociolinguistica hanno messo in evidenza i legami tra la lingua e le appartenenze, individuali e collettive; la mobilità, voluta o subita, mette in discussione il rapporto dell'individuo con le lingue: la propria, cioè la sua lingua materna o la sua lingua prima, e quella o quelle apprese successivamente, volutamente o per necessità. D. Lévy, riferendosi anche agli studi di E. Cognigni, dice a proposito del rapporto lingue/mobilità:

La mobilité représente une condition et un état permanents du changement qui n'épargnent rien ni personne. Les déplacements, nécessaires ou voulus, solitaires, collectifs, réversibles ou non, plaisants ou dramatiques et vécus à des moments différents de la vie brouillent et, chemin faisant, mettent en discussion, et parfois en danger, la perception de l'autre et de soi, la communication, le rapport qu'on entretient avec les/ses langues, la légitimité de sa place dans le monde. Mais c'est en situation de mobilité qu'on apprend les langues pour vivre en langues, et, partant, à construire son identité avec les langues (Cognigni, 2007).¹

La lingua italiana in Svizzera gode di uno statuto ambiguo, che la vede come una delle lingue nazionali ma anche lingua della migrazione. Ormai giunti alla terza generazione, gli italiani residenti in Svizzera sono plurilingui: hanno acquisito la lingua del paese di residenza e la lingua italiana resta confinata nella maggior parte dei casi nella sfera familiare e associativa.

Come abbiamo già riferito nel quadro teorico, le nozioni di rappresentazione, di atteggiamento, d'immaginario linguistico, anche se distinte, sono estremamente legate tra loro in quanto tutte rinviano in modo diretto o indiretto al modo in cui il locutore, o un gruppo di locutori, giudica, percepisce, apprende, si rappresenta e pratica una lingua;

¹ Lévy D. (2008). «Introduction: Soi et les langues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 71.

secondo D. Moore e B. Py, «dans les situations de contact de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant puisqu'ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques, et aux relations entre les groupes»² e «si les représentations ne déterminent pas les comportements, ni même ne les reflètent nécessairement, les deux entretiennent toutefois des liens étroits».³ Le lingue risultano tributarie dello statuto del quale godono e della posizione che detengono sul mercato delle lingue, ricevendo la legittimità o l'illegittimità secondo la scala di valori che gli utilizzatori le attribuiscono; come dice Boyer, «en fait, toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente cette représentation soit dans le sens d'une valorisation, soit dans le sens d'une stigmatisation, d'un rejet et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination».⁴

È importante conoscere quali sono le rappresentazioni sulle lingue e il rapporto con le lingue degli attori/adulti e degli attori/alunni della nostra ricerca; per farle emergere e successivamente analizzarle, ci siamo riferite all'attività ideata da H. J. Krumm. Partendo dalla constatazione che la maggior parte degli insegnanti non è a conoscenza dei capitali linguistici dei propri studenti, Krumm ha ideato un'attività che denomina *il ritratto delle lingue*, nella quale si chiede al locutore e studente plurilingue di posizionare le lingue conosciute in una parte del corpo,⁵ attraverso il supporto della rappresentazione grafica. Applicando una versione adattata dell'attività di Krumm che non comporta l'uso del disegno, abbiamo chiesto agli adulti che hanno partecipato alla ricerca di porre le lingue nelle diverse parti del corpo, sollecitandoli a darne la motivazione.⁶

3.2 Le rappresentazioni sulle lingue

Iniziamo proponendo le testimonianze delle coppie di genitori e figli di prima e seconda generazione.

² Moore D., Py B. (2008). «Introduction au chap. 6 : discours sur les langues et représentations sociales», in (sous la dir. de) Zarate G., Lévy D., Kramsch C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, p. 271.

³ Moore D., Py B., *op. cit.*, p. 275.

⁴ Boyer H. (sous la dir. de) (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, p. 42.

⁵ Krumm H. J. (2008). «Plurilinguisme et subjectivité: "portrait de langues", par les enfants plurilingues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (sous la dir. de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 109-112.

⁶ L'attività è stata proposta dopo alcuni mesi dall'inizio della ricerca.

Alberto e Beatrice

Alberto, nonostante abbia adottato il francese come lingua di comunicazione all'interno della famiglia, ha sempre coltivato la conoscenza della lingua italiana che resta la sua lingua principale; la lingua francese, che ha approfondito vivendo da tempo nella Svizzera francofona,⁷ non ha però la stessa importanza dell'italiano. Per la figlia Beatrice la lingua italiana è legata all'affettività, ai sentimenti molto forti nutriti nei confronti della famiglia che ancora vive in Italia, è la lingua delle vacanze e dei momenti piacevoli. L'italiano viene posizionato a livello del cuore mentre il francese, la lingua degli obblighi, della vita quotidiana, “des contraintes”, è messa nella testa.

Alberto

Se scrivo, normalmente scrivo in italiano, posso farlo anche in francese ma...come lingua, l'italiano è la mia lingua. Non saprei dove metterle...L'italiano...è una cosa che mi hanno insegnato, che ho imparato e che ho sempre coltivato... // ...ma non dimenticherò mai, no.

Beatrice

L'italien c'est l'affectif, c'est l'émotionnel, mes souvenirs au niveau du cœur...// Le français c'est tout...c'est aussi la langue...des contraintes de...de la tête, de ce qu'il faut faire alors que l'italien c'est plus la langue des vacances, des loisirs, du plaisir. C'est vrai que c'est comme ça!

Per Beatrice è il francese la lingua materna, la prima lingua con la quale è venuta a contatto, la lingua italiana è *lingua paterna*, con la quale mantiene un rapporto diverso rispetto all'inglese e al tedesco apprese a scuola, è la lingua che, pur non avendo studiato a scuola, non potrà mai scordare perché imparata in modo naturale e piacevole, tramite il rapporto affettivo col padre e i nonni. Beatrice sente la mancanza di un insegnamento di tipo tradizionale, che preveda la riflessione linguistico-grammaticale, che possa probabilmente dare lo statuto di “lingua scolastica” ad una lingua appresa per “immersione affettiva”. È interessante notare come nel corso dell'intervista, condotta in francese secondo la sua volontà, forse perché si sentiva emotivamente più sicura, Beatrice inserisca talvolta termini o parti di frasi in italiano: non si tratterebbe di un'un vera e propria alternanza di codici, di un *code-switching*, ma di un'auto-affermazione delle sue abilità espressive.

Je dirais que pour ma sœur et moi la langue maternelle c'était quand même le français parce que...ma mère étant suisse elle parle très bien l'italien mais à la maison on parlait français donc et...ensuite j'ai appris un peu comme ça à parler. L'italien je le comprends très très bien, aussi au théâtre, au cinéma...parler ehu...ça va...assez bien, mais parfois il me manque des mots, vous savez delle parole. // Et voilà, donc j'ai appris avec mes grands parents aussi... // ...j'ai appris je pense vraiment comme une langue maternelle. // J'ai jamais réfléchi sur la langue mais il y a des choses que je sais pas mais c'est comme ça! Ce serait bien que je prenne un cours ou deux pour mettre un peu d'ordre là dedans!

⁷ Del francese Alberto dice: «[Il francese] lo sapevo un pochettino ma prima di venire sono rimasto comunque sei anni con quella che poi è diventata mia moglie sicché...non ho avuto problemi di lingua venendo qui».

Amelia ed Elena

Amelia posiziona la lingua italiana a livello del cuore: anche se vive ormai da quarant'anni in Svizzera, il sangue che scorre nelle sue vene e che identifica con la famiglia, rimane italiano.⁸ La figlia Elena afferma che tutte le lingue conosciute, cioè l'italiano, il francese e l'inglese, hanno per lei la stessa importanza, anche se probabilmente non ha le stesse abilità nelle tre lingue.

Amelia

L'italiano è sempre il mio cuore, il mio cuore è sempre Italia. Per quanto noi stiamo qua a vivere...però l'Italia è sempre l'Italia, è la nostra...capitale. Voglio dire...il sangue è là! I parenti, i genitori sono là.

Elena

L'italiano nella testa...il francese...nelle mani e...l'inglese nelle gambe! Per me sono tutte allo stesso livello perché...una è importante per...come dire? Una è importante per una cosa, una per l'altra. Per me son tutte importanti! Mi apportano tutte e tre qualcosa!

Anna e Lucia

Come ci ha raccontato in un altro momento dell'intervista, Anna è fiera di aver imparato il francese, spinta dalla necessità di comunicare all'arrivo in Svizzera. Per questo motivo posiziona il francese nelle mani con le quali ha dovuto lavorare duramente tutta la vita e l'italiano nel cuore; poi, riferendosi alla cucina, attività praticata con piacere, aggiunge le mani anche per l'italiano.

Anche per la figlia la lingua italiana si trova nel cuore, per il francese esita dicendo che si trova nella testa e nelle mani ma non sa darne le motivazioni. Il dialetto, con il quale spesso madre e figlia comunicano, come ci hanno detto in un altro momento dell'intervista, non viene invece nominato.⁹

Anna

Io son contenta che mi sono imparata la lingua francese però c'ho sempre qui l'italiano (si tocca il cuore)...Per me nelle mani o nella testa...francese. Le mani, vedi...sì, abbiamo lavorato qui, abbiamo...però insomma...come per la cucina, per...è sempre...nelle mani è italiano.

Lucia

Italiano nel cuore...il francese ...mmm...Allora...francese nella testa o le mani...chais pas...boh!

⁸ Per quanto riguarda il francese Amelia dice: «Adesso lo parlo ma mica parlo proprio...capisco tutto però se io devo scrivere no...mio marito sì, tutto, perché lui è stato sempre in contatto, ha lavorato sempre con i svizzeri, invece io sono stata sempre, ho lavorato sempre...anche quando andavo a lavorare a XXX lavoravo sempre con le italiane...parlavamo sempre italiano...allora mi débrouille da me. Se devo andare a qualche parte per parlare m'arrangio però non è che...ho fatto fino alla quinta a scuola in Italia!».

⁹ Alla domanda quale lingua parlino tra loro Lucia risponde: «Beh...(ridono) Come viene! Un po' in francese, un po' in dialetto...un po' in italiano! (ride)».

Giorgio

Non è stato possibile ottenere la risposta della mamma che, nonostante la domanda sia stata riformulata in termini semplici, non ci ha saputo rispondere. Giorgio posiziona l'italiano a livello del cuore, apprezzandone la ricchezza di espressione, soprattutto dei sentimenti; il francese rappresenta invece per lui la lingua della comunicazione familiare e professionale per cui la pone nella bocca. Anche in questo caso il dialetto, che madre e figlio parlano tra loro, come ci hanno detto in un altro momento dell'intervista, non viene nominato.

Bon, l'italiano...è più...così...come si dice? Nel cuore anche perché è una lingua talmente simpatica perché permette di esprimersi delle volte più...dettagliatamente certe cose oppure di esprimere i sentimenti perché ci son delle parole più...un linguaggio più ricco. Mi sembra che il francese, benché il francese è una bellissima lingua anche il francese, però per me il francese è...la lingua per esprimersi qui e anche la lingua professionale, insomma...la metterei nella bocca.

Franca e Antoine

Franca definisce l'italiano come sua lingua materna, posizionandolo nel cuore ma è interessante che lo dica esprimendosi in francese, lingua che considera “di secondo grado”. Il figlio Antoine pone il francese nella testa, insieme al tedesco e all'inglese che distingue come lingue scolastiche, obbligatorie, a differenza dell'italiano che come la madre identifica come lingua che porta nel cuore. Anche in questo caso l'italiano rappresenta la lingua dei sentimenti e il francese la lingua del pensiero.

Franca

Ah, beh...italiano lo...lo...preferisco perché anche per scriverlo...è la mia lingua! È ma langue maternelle! Francese...un po' di secondo grado...

Ah beh l'italiano nel cuore (ride), il francese anche mais meno! Perché in italiano me la sbrigo meglio sa, se devo esprimermi...

Antoine

Ah, c'est pas facile ça!...Alors, le français...on va le mettre dans la tête...l'anglais et l'allemand aussi...et puis l'italien c'est vrai que je le porte tout dans le cœur...mais on va pas mettre l'allemand dans les pieds parce que c'est pas très joli! (ride) Oui, c'est vrai que peut être il y a quand même cette différence! Les langues...comment dire? Obligatoires et puis la langue de cœur...c'est comme ça!

Piera e Valeria

Piera, nonostante viva in Svizzera da più di quarant'anni, non ha mai imparato a parlare bene né il tedesco¹⁰ né il francese perché ha sempre vissuto e lavorato a contatto con gli italiani, quindi “si arrangia” quando è costretta ad interagire in francese nella vita

¹⁰ Ricordiamo che Piera ha vissuto qualche anno nei Grigioni appena arrivata in Svizzera e poi si è trasferita nella Svizzera francofona, nella quale risiede da quasi quarant'anni.

quotidiana. La lingua italiana, ma soprattutto il dialetto, sono le lingue nelle quali si identifica e che mette “al primo posto” ma senza indicare una parte precisa del corpo.

La figlia, che ha dovuto imparare il tedesco quando in prima elementare è stata inserita forzatamente, “sbattuta”, come ci dice, in una realtà sconosciuta, ha un bel ricordo di quel periodo e della lingua perché i suoi compagni di scuola non l’hanno emarginata; la lingua viene quindi associata al ricordo di momenti piacevoli. Per questi motivi Valeria posiziona la lingua tedesca nel cuore, dispiacendosi che nella zona francofona venga invece disprezzata. Il francese, lingua diventata predominante nella comunicazione familiare e nella vita sociale e lavorativa, è messo nella testa mentre l’italiano, la lingua nella quale è stata immersa fin dalla nascita, “viene dal più profondo”, “dalle viscere”, quasi fosse un cordone ombelicale dal quale non riesce a staccarsi.

Piera

Ci arrangiamo...ma poi in Svizzera tedesca ce n'erano parecchi d'italiani. Anche qui! Ho lavorato alla XXX e ce n'erano parecchi italiani quindi...non sono...non ho dovuto imparare nemmeno il francese! // No [non lo so tanto parlare]...però lo capisco, un pochino sì. [Quando devo parlare francese con qualcuno] Eh beh...ci arrangiamo! (ride) // Io mi è sbrigata da sola...La mia lingua è sempre quella! L'italiano e il dialetto, tutte e due! (ride) Dove metto l'italiano? Al primo posto! (ride)

Valeria

Ah! Il francese in testa, è automatico. Invece non direi neanche il cuore proprio, io direi proprio le viscere l'italiano perché viene dal più profondo // Forse il tedesco l'avrei messo forse nel cuore perché siccome è stata la prima volta...sbattuta in un'altra realtà, mi ricordo che i bambini giocavano con me dunque una bella accoglienza tra virgolette, nei Grigioni, e quando sono venuta qua il tedesco è sempre discriminato...è brutto...perché? Io mi son trovata così bene!

Giovanni

Giovanni risponde che l’italiano è per lui la lingua intellettuale e dei sentimenti quindi la posiziona nella testa e nel cuore. Per affinità si sente più vicino alla cultura francese che a quella inglese e tedesca, verso la quale nutre una certa antipatia, tanto da posizionare la lingua tedesca nei piedi. Non viene nominato il dialetto che invece resta la lingua principale di comunicazione tra lui e la moglie.¹¹

Diciamo, se penso proprio, intellettualmente è sempre italiano...in pratica diciamo sono anche molto francese perché la cultura francese è una cultura che è simile alla nostra // quindi mi sento legato, meno alla Germania e all'Inghilterra. Però se devo parlare delle parti del mio corpo...i piedi metterei la Germania per darci un calcio...la mia testa e il mio cuore sono italiani e la mia intelligenza però si avvicina molto alla Francia.

¹¹ Giovanni ci racconta che lui e la moglie comunicano ancora tra loro in dialetto veneto. «Noi [io e mia moglie] parliamo dialetto veneto! Ai miei tempi si parlava dialetto anche all’università perché il dialetto era proprio la lingua di tutti poi è successo dopo con l’arrivo della radio, della televisione, bambini giovani hanno incominciato o a parlare italiano coi figli, eccetera ma ai miei tempi si parlava dialetto ma anche a scuola! Il maestro cercava di parlare italiano però succedeva anche a scuola! Alla ricreazione parlavamo tutti il dialetto. // Per me la lingua dialettale è rimasta tale e quale come quando son partito da casa, quindi cinquant’anni fa».

Simona

Simona parla soprattutto francese in famiglia, nella vita sociale e in ambito professionale; essendo stata scolarizzata in Svizzera, pensa in francese quindi lo posiziona nella testa e mette l'italiano nel cuore perché lo identifica con le origini. Le altre lingue conosciute, imparate a scuola, vengono messe nelle gambe perché poco praticate.

L'italiano, diciamo il cuore perché è l'origine. Il francese...la testa (ride) perché rifletto sempre...in francese! L'inglese...e il tedesco...lo capisco però non è una lingua che posso così...diciamo magari...le gambe! Non so dove potrei metterle! (ride)

Famiglia Bianchi

La figlia minore risponde dicendo che metterebbe l'italiano “sul cuore” e il francese nella testa perché lo studia, l'inglese nel braccio perché non lo conosce bene, il tedesco nei piedi perché non lo capisce; la sorella maggiore dà più o meno le stesse risposte. La mamma identifica il francese con la testa e l'italiano con il cuore; tedesco e inglese, imparate scuola, nei piedi perché considerate non interessanti. Il papà mette il francese nella lingua perché è la lingua che conosce meglio, l'italiano nel cuore e nella testa. Per la famiglia Bianchi potremmo dire quindi che il francese è lingua studiata, l'italiano lingua amata.

F2. Italiano sopra il cuore perché mi piace, il francese sopra la testa perché lo studio...l'inglese...dentro il mio braccio perché...lo studio ma non è proprio, non lo so troppo, il tedesco nei piedi perché...a scuola facciamo...facciamo...il tedesco ma non capisco niente! (tutti ridono)

F1. Io metterei anche l'italiano sul cuore, il francese, il tedesco e l'inglese nella testa perché lo studiamo tanto.

M. Allora...io il francese nella testa perché è una lingua che mi esce spontanea, l'italiano è bello, sul cuore perché è così...e poi l'inglese e il tedesco, li metterei...vicino ai piedi perché non è una cosa che mi interessa.

P. Io non so se...voglio dire...il francese nella lingua, esce subito, veramente! L'italiano...cuore, testa... (tutti ridono)

Famiglia Rossi

La figlia Rosa, nata in Svizzera, posiziona la lingua italiana nelle mani perché “gli italiani parlano con le mani”; la lingua francese, che è per lei ormai una seconda lingua materna, nella testa perché ormai pensa in francese e lo usa ogni giorno sul lavoro. La madre mette l'italiano nel pensiero ma dice che adesso a volte, soprattutto quando è in Italia e tutti parlano il dialetto, deve riflettere prima di parlare italiano. La discussione continua a proposito del francese che la madre apprezza, nonostante dica che per lei sia una lingua

che è “quasi forzata” a parlare fuori casa per comunicare. Il padre considera le lingue conosciute ugualmente importanti per la loro funzione comunicativa e sociale ma non sa dove posizionarle nel corpo; con un certo orgoglio dichiara di conoscere la lingua italiana come quando era partito cinquant’anni fa.

F. Beh, l’italiano nelle mani perché gli italiani parlano con le mani! Il francese forse in testa perché...pensiamo di più...almeno io penso in francese! Lavoro in francese...

M. Mah....per l’italiano, diciamo, lo metterei...// Nel pensiero! // Il francese...è anche bello...

P. È una lingua quasi forzata! È una lingua che sei obbligata a parlare quando sei fuori di casa!

M. Sì! Forzata, è vero! // E poi faccio a volte degli sbagli. Io faccio sempre degli sbagli per parlare però parlo lo stesso!

P. Io personalmente...non ho nessuna difficoltà a parlare in italiano. //....io sono qui mais quando vado in Italia mi trovo sempre come...come cinquant’anni fa e mi trovo adesso uguale! // Conosco anche il francese per esigenze...per tante cose! Di lavoro, per avere dialogo con gli altri fuori, insomma così! Ma il fattore di metterlo in qualche posto così nel corpo...ma io per esempio non so dove metterlo // Per me sono uguali!

La domanda sul rapporto con le lingue è stata posta successivamente alla nipote di dieci anni, presente durante quasi tutta l’intervista effettuata a casa dei nonni. Le sue risposte riguardano le lingue che conosce: il francese, l’italiano e il tedesco che pone rispettivamente nella testa, nei piedi e nelle braccia, dandone la motivazione. È interessante notare che la conversazione avviene in una sorta di code-switching italiano/francese, in cui il nonno funge da traduttore dall’italiano al francese, pensando che la nipote non abbia capito. Nonostante i nonni in un altro momento dell’intervista abbiano affermato di parlare l’italiano con i nipoti, il francese di fatto risulta essere la lingua prevalente di comunicazione intergenerazionale.

P. Cominciamo col francese! Le français, la langue...

N. Dans la tête. Devo più riflettere...il tedesco nei piedi...

P. Il tedesco nei piedi! (ride)...devi dire il perché.

N. Ehmm...

F. È difficile allora...

N. Mmm...moyen!

P. Medio!

N. Mi piace, sì!

M. L’italiano ti piace, quand même!

N. Sì! Dans les bras! Perché a scuola italiana...scriviamo!

Giuliana

Giuliana non dice in quale parte del corpo metterebbe l’italiano ma parla delle lingue conosciute nella sua esperienza di mobilità: l’inglese, che ormai i figli usano per comunicare tra loro, è per lei una lingua che ha bisogno ancora di tradurre e che pone nella testa mentre lo spagnolo viene messo nel cuore perché le piace, lo sente affine

all'italiano. Il francese, una lingua che Giuliana parla ancora male nonostante viva da qualche anno nella Svizzera Romanda, viene messo nei piedi.

(ride) È un po' difficile!

Allora, se penso all'inglese...nella testa perché...è una roba proprio...cioè, io ancora traduco. Penso e poi traduco, è una cosa...Lo spagnolo nel cuore perché è una lingua che mi piace tanto...è una lingua che sento molto dolce, molto musicale...il francese...non lo so, forse nei piedi perché una lingua che parlo tanto tanto male che è una cosa che...non so se era a questo che miravi...

Carla e Massimo

Carla dichiara senza problemi di conoscere il dialetto/idioma¹² napoletano parlato che ora tra i giovani della sua generazione viene usato “per scherzo” come lingua dei momenti di svago per cui lo posiziona nella pancia. L'italiano è invece la lingua che usa per esprimere i concetti, è la “lingua intellettuale” mentre l'inglese, usato sul lavoro, viene posto nelle mani; il francese, che identifica come lingua di scolarizzazione delle figlie e della vita sociale, è definita la lingua “del sorriso” perché porta allegria. Massimo non mette volutamente l'italiano nel cuore ma nella testa perché non è sempre d'accordo con alcuni aspetti della mentalità italiana; l'inglese, che considera lingua *passe-partout*, è usato nel lavoro perciò viene messo nelle braccia, il francese, parlato al lavoro e nella vita sociale, nel busto.

Carla

Guardi...forse io non le ho detto che parlo anche, discretamente diciamo, il napoletano che è una lingua...il dialetto napoletano è diventato, almeno per quelli della nostra generazione, è diventato un dialetto di scherzo //...è una lingua familiare. quindi...// posso dire che il napoletano è una lingua...della pancia! ...L'italiano è sicuramente la lingua più intellettuale che parlo...qualora io devo esprimere un concetto difficile, se dovessi scegliere, non sceglierei mai un'altra lingua oltre l'italiano! L'inglese è legato molto al mio lavoro, quindi le mani... e poi il francese¹³ forse è anche

Massimo

*Mmm...italiano alla testa...non mi identifico molto nel cuore come...modo di dire e di fare. Direi il...il francese¹⁴ nel busto (ride) e l'inglese nelle braccia. Mah...l'inglese l'ho usato molto per lavoro, anche il francese per la verità, lavoro con tutte e due le lingue ...però...sicuramente l'inglese è una lingua un po' *passe-partout* nel lavoro. Il francese non lo so...più perché è quello che mi permette...di avere una...una socialità, diciamo...nella vita di tutti i giorni con gli amici non...non italiani, anche con i colleghi...quindi più legato al corpo.*

¹² Bracale. R. (2010). *La nascita del dialetto/idioma napoletano*. <http://www.ilportaledelsud.org/napoletano.htm>

¹³ Interessante è la biografia linguistica di Carla relativamente all'apprendimento della lingua francese: «Non conoscevo neanche una parola! E questo è stato difficile! È stato difficile anche perché io ero poi parlavo già bene l'inglese ed ero abituata dovunque andavo, non ero mai in grande difficoltà! E poi invece quando sei completamente catapultato in un altro mondo, quando incontri qualcuno parli inglese ma non è un modo per tessere relazioni a livello sociale. // Invece poi quando sono arrivata qui all'XXX, la mia...la persona che mia ha preso, che mi ha...come si dice? Mi ha...ingaggiato (ride), il mio datore di lavoro, mi ha fatto un'intervista in inglese ma dal primo giorno mi ha sempre parlato francese e io dopo due mesi...insegnavo! Cioè tre mesi insegnavo in...travaux pratiques! Quindi...sono stata esposta alla prova del fuoco e ho imparato! Ho fatto un corso di sei mesi e...una persona bravissima che m'ha insegnato il francese, soprattutto m'ha insegnato i verbi! // Ho imparato i verbi e poi ho iniziato a parlare, invece mio marito parlava un po' francese perché lui l'aveva studiato al liceo».

una lingua...adesso è diventata una lingua sociale, delle mie bambine, così anche...è anche una lingua del sorriso, una lingua...comunque qualche cosa che mi porta allegria!

Caterina

Per Caterina l'italiano resta la sua lingua madre e viene posizionata nel cuore; il francese, la lingua usata per comunicare nel mondo del lavoro, è posto nelle mani,¹⁵ l'inglese nei piedi perché è una lingua poco conosciuta e poco usata.

L'italiano nel cuore perché è la mia lingua madre, quella che parlo meglio che parlo da sempre e che non abbandonerei mai! Il francese lo metterei nelle mani perché...lo uso per il lavoro e le mani le uso per lavorare...il computer, scrivere...l'inglese lo metterei nei piedi perché ho solo una base...è una lingua che non uso quotidianamente...mi capita adesso, con i bambini che lo studiano a scuola ma altrimenti non è una lingua che uso.

Sintesi del capitolo

Il confronto generazionale mostra che per la prima generazione la lingua italiana rimane la lingua principale anche se non è sempre lingua materna o lingua prima, dato che alcune persone provengono da una realtà in cui il dialetto era ed è ancora dominante. L'italiano rappresenta la lingua dei sentimenti, degli affetti e per questo viene posizionata soprattutto nel cuore e nel sangue; la lingua francese, parlata più o meno bene, resta una lingua appresa per necessità perché spinti dal bisogno di relazionarsi nel mondo del lavoro e nella vita sociale.¹⁶ La maggior parte delle persone di prima generazione, arrivata in Svizzera da tempo, usa il francese solo a livello orale, molti si dispiacciono di non parlarlo correttamente e soprattutto di non saperlo leggere o scrivere; in generale viene identificato con la testa e le mani con le quali hanno lavorato. Di fatto la prima

¹⁴ Massimo racconta invece: «Sì, l'avevo studiato un po' a scuola quindi lo sapevo leggere abbastanza bene poi parlare...mi sapevo spiegare però...poi chiaramente con la lingua parlata è sempre più complicato quindi ho dovuto un po' rifinirla qui ma lavorando non ho avuto bisogno di prendere dei corsi».

¹⁵ Caterina ci racconta come ha imparato il francese: «Il francese l'ho studiato a scuola durante le scuole superiori, l'ho studiato quattro-cinque anni ma...non l'avevo mai praticato e quando ho conosciuto mio marito ero praticamente a zero...poi una volta conosciuto marito e deciso di sposarci, insomma...ho iniziato a frequentare un corso di francese prima in Italia che è durato un paio di mesi però il francese l'ho imparato qui in Svizzera in una scuola // poi usandolo con mio marito, cogli amici eccetera».

¹⁶ «Pour les adultes, l'apprentissage du français a été difficile, d'autant plus qu'ils n'avaient jamais été -ou très peu- scolarisés dans leur enfance. [...] Le français était pour eux «la langue du pain», pour s'intégrer et donc survivre, il fallait l'acquérir. Cette motivation leur a donné le courage nécessaire pour apprendre le vocabulaire de la vie quotidienne et du travail. [...] L'abandon complet de leur langue d'origine était dicté, la plupart du temps, plus par la volonté de s'intégrer et de protéger leurs enfants que par le rejet de leurs origines. C'est peut-être ce qui explique le fait que leur langue ressurgisse dans l'intimité». Robert S. (2009). *Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants*. Université Stendhal Grenoble 3-Master 1 Français Langue Etrangère. http://www.memoireonline.com/10/09/2784/m_Rle-des-langues-dans-la-construction-de-lidentite-des-immigres-italiens-et-de-leurs-descendan6.html

generazione è comunque bi-plurilingue e per alcune persone si potrebbe parlare di *bricolage linguistico* messo in atto per far fronte alle esigenze della vita corrente.

Per quanto riguarda le risposte della seconda generazione il francese, lingua di scolarizzazione, è ormai diventato la lingua dominante per la comunicazione all'interno della famiglia, oltre che nella vita lavorativa e sociale. Le risposte ci mostrano che la maggior parte delle persone pone il francese nella testa perché è la lingua del pensiero, degli obblighi, "des contraintes" e, dato ormai esce spontaneamente, alcuni lo identificano con la lingua e la bocca.

Le altre lingue conosciute sono prevalentemente il tedesco e l'inglese, lingue apprese a scuola e nella maggior parte dei casi quasi mai praticate, la cui conoscenza è rimasta superficiale; vengono posizionate soprattutto negli arti inferiori o nei piedi; una sola persona pone la lingua tedesca nel cuore perché legata ai momenti piacevoli vissuti durante il periodo trascorso nella Svizzera tedesca.

L'italiano, e in alcuni casi il dialetto, è la lingua dei genitori, appresa in modo spontaneo in famiglia ma spesso non usata al di fuori di essa,¹⁷ una lingua da nascondere in passato perché la scuola consigliava ai genitori di non parlarla ai figli per non compromettere l'acquisizione della "lingua d'integrazione". Per quasi tutti gli informanti l'italiano rappresenta la lingua legata agli affetti, alle emozioni, ai sentimenti e anche dei momenti piacevoli perché parlata durante le vacanze trascorse con la famiglia in Italia.

Anche se non è molto parlato in famiglia, l'italiano conserva un valore simbolico forte: come affermano C. Deprez-de Heireda e G. Varro, questo valore, «même s'il demeure latent, [...] n'en existe pas moins et rappelle la double-appartenance de la famille au même titre que d'autres indicateurs culturels»¹⁸ e quasi tutti gli informanti posizionano la lingua italiana nel cuore, metafora della sede degli affetti più profondi.

Da ultimo, considerando le risposte di chi è arrivato in Svizzera in tempi più recenti, emerge che la lingua italiana resta la lingua di comunicazione all'interno della famiglia, anche se i figli spesso parlano tra loro in francese o rispondono in francese ai genitori. Il francese, che gli attori/adulti conoscevano a livello scolastico prima dell'arrivo in Svizzera, successivamente migliorato grazie a corsi intensivi o appreso "sul campo", è ormai la lingua usata nel contesto lavorativo e mezzo di comunicazione nei rapporti extra-familiari. In generale le risposte mettono in evidenza che le lingue meno amate, che

¹⁷ Ricordiamo che di tutti gli adulti di seconda generazione intervistati solo due hanno scelto di effettuare l'intervista in francese.

¹⁸ Deprez-De Heredia C., Varro G. (1991). «Le bilinguisme dans les familles», in *Enfance*, 44, 4, p. 298.

spesso sono quelle apprese obbligatoriamente a scuola, vengono quasi sempre collocate negli arti inferiori o nei piedi. Citiamo D. Lévy che, a proposito dell'apprendimento delle lingue, dice:

La didactique des langues et des cultures ne saurait ignorer le plaisir et la souffrance du sujet dans les langues, l'amour ou la haine des langues, la facilité ou de difficulté à les connaître, à les reconnaître ou à les faire siennes.¹⁹

Le risposte degli attori adulti sul rapporto alle lingue conosciute sarebbero il riflesso delle immagini e delle rappresentazioni che hanno sulle lingue stesse: le rappresentazioni, come abbiamo già esposto nel capitolo sulla lingua del quadro teorico, sono sempre più presenti nell'ambito degli studi sulle lingue e nella didattica delle lingue straniere. Castellotti e Moore dicono: «On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène 1997)».²⁰ Le rappresentazioni sulla lingua,²¹ definite anche attitudini linguistiche,²² comprendono pregiudizi, miti e stereotipi; secondo le nostre ipotesi d'interpretazione le risposte degli attori adulti derivano dalle immagini e dalle rappresentazioni che hanno sulle lingue, a incominciare dalla distinzione tra lingue apprese in ambito scolastico e lingue acquisite in modo naturale in famiglia, per imitazione. Riassumendo, per la prima generazione arrivata in Svizzera da tempo, l'italiano non è sempre lingua prima o materna, anzi spesso proprio la mobilità, attraverso il contatto con persone provenienti da regioni diverse, ha favorito l'avvicinamento alla lingua italiana delle persone che provenivano da una situazione di dialettologia.

¹⁹ Lévy D., *op.cit.*, p. 75.

²⁰ Castellotti V., Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV, Conseil de l'Europe, p. 7.

²¹ «Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre». Castellotti V., Moore D., *op. cit.*, p. 9.

²² «Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet: "une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet" (Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986: 97)». Castellotti V., Moore D., *op. cit.*, p. 7.

Per la seconda generazione l'italiano può essere considerato una seconda lingua materna o paterna, appresa all'interno della famiglia, praticata soprattutto durante le vacanze nel paese di origine dei genitori; nessuno degli attori la denomina "lingua d'origine".

4. IL “RITRATTO DELLE LINGUE”

Obiettivi del capitolo

In questo capitolo analizzeremo le produzioni grafiche degli attori/alunni di seconda, terza generazione, figli e nipoti degli attori/adulti della ricerca e di altri alunni frequentanti i Corsi LCI e per confronto agli alunni delle classi dei corsi di catechismo della Missione Cattolica Italiana. Nella prima parte presenteremo le modalità di svolgimento dell’attività denominata *ritratto delle lingue*.

4.1 L’importanza del disegno nel bambino

Dell’importanza del disegno nel bambino abbiamo già parlato nel quadro metodologico; vogliamo qui ribadire che abbiamo scelto di usare questo metodo per diverse ragioni: in primo luogo l’età dei degli attori, che non ci permetteva di effettuare interviste semi-direttive registrate, in secondo luogo perché ci dava l’opportunità di proporre l’attività a un numero più elevato di alunni.

Il disegno, già applicato in diversi studi di psicologia, sociologia e antropologia, nella didattica delle lingue è stato finora poco usato «comme méthode d’accès aux conceptualisations du plurilinguisme et de la mobilité chez les enfants (mais voir Moore, 2005)»¹ e poco numerose sono le ricerche sulle rappresentazioni linguistiche nei bambini. Tra i pochi autori citiamo Castellotti e Moore² che, riferendosi agli studi di alcuni psicologi sociali (Gombrich 1983, Moliner 1996), affermano che l’immagine ha un forte potere percettivo ed emotivo nonché una funzione polisemica che supera quella della parola e della scrittura.³

Castellotti e Moore ritengono che i disegni dei bambini possano permettere di accedere alle loro concezioni sulle lingue e sul loro apprendimento; per questi motivi, prendendo spunto dai lavori delle due ricercatrici, abbiamo ritenuto opportuno usare questo metodo con gli alunni di scuola primaria.

¹ Castellotti V., Moore D. (2009). «Dessins d’enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés», in M. Molinié M. (sous la dir. de). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF-Encrages, p. 49.

² Castellotti V., Moore D. (1999). «Schémas en coupe du plurilinguisme », in *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, Université de Neuchâtel. Lo studio si propone di identificare «les liens qui peuvent s’établir entre, d’une part, des processus de catégorisation sociolinguistique (images des langues, de ceux qui les parlent, et représentations de l’apprentissage) et d’autre part, les processus linguistiques et d’apprentissage chez de jeunes apprenants», p. 27.

³ Castellotti V., Moore D., *idem*, p. 29.

4.2 La rivisitazione del ritratto delle lingue di Krumm

Abbiamo proposto agli attori/alunni della nostra ricerca l'attività ideata da Krumm e denominata *il ritratto delle lingue* nella quale, a partire da una sagoma della figura umana data, i bambini posizionano e colorano le lingue conosciute. Krumm spiega l'attività in questi termini:

les enfants prennent souvent très tôt conscience du plurilinguisme [...] et ils mènent avant d'entrer à l'école une biographie plurilingue. [...] Afin de connaître les biographies langagières [...] j'ai eu recours pour cette raison à la méthode du «portrait de langues» (Krumm, 2001), ce qui permet aux enfants de représenter plus facilement leur «monde linguistique». [...] L'effet le plus important de ce procédé est de faire saisir la «richesse» du plurilinguisme: plus les langues sont nombreuses, plus le portrait est coloré. [...] Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique. Le plus souvent, c'est la première langue qui occupe la plus grande partie colorée avec des couleurs chaudes comme le rouge et l'orange, souvent situées dans la région du cœur.⁴

Abbiamo realizzato l'attività di Krumm secondo due diverse modalità: in un primo momento abbiamo fornito ai bambini la sagoma della figura umana utilizzata dallo stesso Krumm;⁵ successivamente abbiamo deciso di far disegnare agli alunni il proprio autoritratto nel quale hanno posizionato le lingue conosciute, proponendo la stessa consegna per le due attività: «Colora all'interno del tuo corpo le lingue che conosci».

Dopo la realizzazione del disegno abbiamo chiesto ad ogni bambino di spiegarci il motivo del posizionamento di una lingua in una data parte del corpo e del colore usato per rappresentare la lingua; successivamente abbiamo trascritto sul retro del foglio la verbalizzazione di commento al disegno, riportando il più fedelmente possibile le parole espresse dai bambini. Ancora Castellotti e Moore mettono in evidenza l'importanza della verbalizzazione del disegno infantile.

Au de-là de la constitution d'un corpus de données "sympathiques" (le visionnement de dessins d'enfants accompagné de leurs verbalisations attire toujours l'intérêt chez les éducateurs), elles impliquent que celui-ci [le chercheur] s'interroge sur son positionnement *épistémologique* aussi bien qu'*éthique*, en offrant au participant un rôle partagé, actif et réflexif dans la production (plutôt que la cueillette) des observables, et leur interprétation.⁶

⁴ Krumm H. J. , *op. cit.*, pp. 109 e 111.

⁵ Krumm H. J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag.

⁶ Castellotti V., Moore D. (2011). «Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme», in Blanchet P., Chardenet P. (sous la dir.de). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Ed. Archives contemporaines., pp. 121-122.

Anche per M. Molinié è importante associare il disegno alla verbalizzazione in quanto costituisce «un processus de mise en mouvement d'un imaginaire»:⁷ è una costruzione e co-costruzione di senso che il bambino effettua in interazione con il ricercatore. Il discorso che accompagna l'espressione grafica riveste un'importanza di gran lunga superiore al valore semiotico del disegno in sé perché «le dessin entretient avec le réel des rapports de *représentation* et de *reconstruction* plutôt que de reproduction. Le dessin est ainsi envisagé comme un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un texte et un contexte».⁸

4.3 Le produzioni degli attori/alunni

Abbiamo deciso di estendere le attività di produzione dei disegni descritti nel paragrafo precedente a tutti gli alunni delle classi dei Corsi di lingua e cultura italiana nei quali erano presenti i figli/nipoti degli attori/adulti che hanno partecipato alla nostra ricerca; in un momento successivo l'attività è stata proposta anche a un gruppo di alunni dei corsi di catechismo organizzato dalla Missione Cattolica Italiana di Losanna per poter effettuare un confronto. In tutte le classi gli alunni hanno partecipato volontariamente e con interesse all'attività proposta, senza opporre alcun rifiuto.

Le verbalizzazioni sono state trascritte in italiano o in francese, a seconda della lingua scelta dai bambini nell'esprimersi, senza riportare le eventuali incertezze manifestate da alcuni nell'esprimersi in italiano.⁹

Nelle nostre analisi cercheremo di articolare gli elementi grafici e la verbalizzazione sugli stessi, in modo da comprendere le ragioni del posizionamento delle lingue all'interno del corpo. Per l'interpretazione terremo conto del contesto in cui il disegno è stato realizzato perché ipotizziamo che possa influenzare in modo decisivo la sua comprensione.

Di seguito proponiamo i ritratti delle lingue che hanno come supporto la sagoma umana presa dal testo di Krumm e successivamente gli autoritratti¹⁰ realizzati dagli attori/alunni.

⁷ Molinié M. (dir.) (2009). *Le dessin réflexif, élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF, Encrages, Belles-Lettres, p. 10.

⁸ Castellotti V., Moore D. (2009), *op. cit.*, p. 53.

⁹ Le denominazioni delle lingue in italiano che compaiono nei disegni sono state scritte alla lavagna per dare ai bambini la possibilità di copiarle nel disegno.

¹⁰ L'età degli alunni e la classe di frequenza che compaiono vicino al nome sono quelle del momento in cui è stata realizzata l'attività.

- Jean, figlio di Lucia e nipote di Anna, ha 9 anni e frequenta la terza classe della scuola primaria. Da due anni frequenta il Corso di lingua e cultura italiana.



Italiano: dans le cœur. C'est ma nationalité. Rouge parce que le rouge est dans le drapeau.

Tedesco: dans la main parce que je l'écris à l'école. Je ne l'aime pas beaucoup.

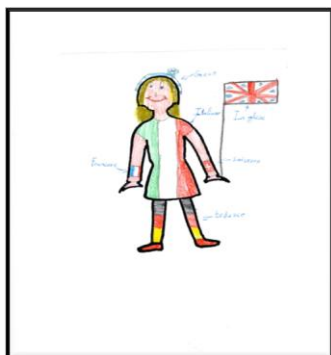
Egiziano: dans le bras. Je sais lire les lettres. C'est une langue qui m'intéresse beaucoup.

Francese: dans la jambe parce que je n'avais plus de place mais je l'aurais mis à côté de l'italien dans le cœur parce que c'est la langue de mon père. Bleu parce que c'est sa couleur préférée.

Cinese: dans la jambe parce je fais un sport asiatique, le taekwondo. Le mot signifie «pied». jaune parce sur le drapeau chinois il y a du jaune.

Spagnolo: dans le ventre. C'est ma cousine qui a déménagé en Espagne. Je sais quelques mots par la télé. Orange parce que proche du rouge.

- Anna, figlia di Matteo e nipote di Graziella, ha 10 anni, frequenta la quarta classe di scuola primaria e da quattro anni il Corso di lingua e cultura italiana.



Greco: nella testa perché lo so un pochino.

Italiano: in tutto il corpo perché mi piace.

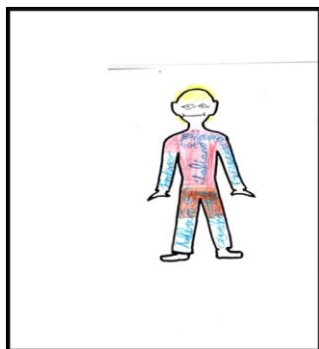
Svizzero: nel braccio perché lo so bene.

Francese: nel braccio perché lo so bene.

Inglese: ho fatto la bandiera.

Tedesco: nelle gambe perché mia sorella lo sa parlare bene, io un pochino.

- Lorenzo, figlio di Matteo e nipote di Graziella, ha 9 anni, frequenta la classe terza di scuola primaria e da tre il Corso di lingua e cultura italiana.



Francese: nella gola perché lo so parlare bene.

Italiano: nella pancia perché mi piace e lo so bene. Ho messo il rosso per francese e italiano perché mi piace.

Tedesco e greco: nelle braccia perché li so un pochino.

Albanese e giapponese: nelle gambe perché non li so bene.

- Oriana, figlia di Beatrice e nipote di Alberto, ha 10 anni; frequenta la classe quarta della scuola primaria e da tre anni il Corso di lingua e cultura italiana.



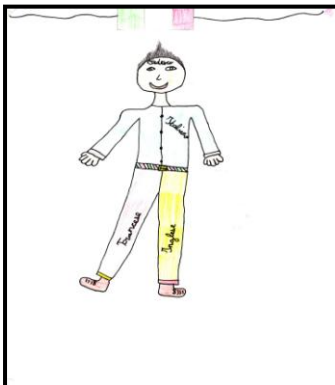
Francese: nella testa perché penso in francese.

Italiano: nel cuore perché la famiglia della mamma vive in Italia.

Inglese: nella mano perché...non lo so.

Tedesco: nella pancia perché a scuola imparo i nomi delle cose da mangiare.

- Christian, figlio di Elena e nipote di Amelia, ha 11 anni, frequenta la classe quinta della scuola primaria e il corso di lingua e cultura italiana dalla classe prima.



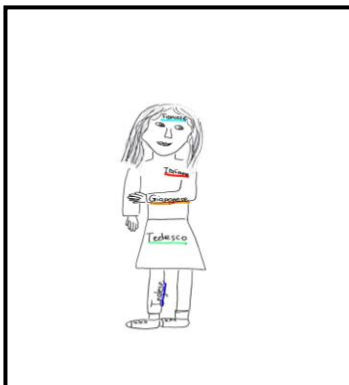
Italiano: è la mia lingua principale, è dentro il cuore. Ho colorato la camicia in azzurro perché è la maglia del calcio dell'Italia.

Tedesco: nella testa perché quando facciamo i test dobbiamo riflettere. Ho fatto il colore della pelle.

Inglese: nella gamba perché in Inghilterra ci sono molte cose da visitare e dobbiamo camminare. Giallo perché la regina ha la corona gialla.

Francese: nella gamba perché cammino tutti i giorni per andare a scuola. Rosso perché è nella bandiera francese.

- Arianna, figlia di Emma, 10 anni, frequenta la quarta classe della scuola primaria e da quattro anni il corso di lingua e cultura italiana.



Francese: nella testa perché è la lingua principale.

Italiano: nel cuore perché mi piace.

Giapponese: nel braccio perché conosco una canzone e si muovono le braccia.

Tedesco: nella pancia perché delle volte canto in tedesco.

Inglese: nelle gambe...non so perché.

- Alessia, figlia di Carla e Massimo, 8 anni, frequenta la seconda classe della scuola primaria; è al secondo anno di frequenza del Corso di lingua e cultura italiana.



Italiano: nella pancia perché lo parlo molto ma meno del francese, lo parlo a casa e mi piace mangiare le cose italiane. Rosso perché è nella bandiera italiana.

Inglese: nelle gambe perché quest'estate siamo andati in Sri Lanka e ho sentito parlare inglese. Non ho messo nessun colore.

Francese: nella testa perché lo parlo molto a scuola, delle volte a casa e con le amiche. Blu perché mi piace.

- Camilla, figlia di Paolo e Clelia, 10 anni, frequenta la classe quarta di scuola primaria e da quattro anni il Corso di lingua e cultura italiana.



Francese: nella testa perché lo imparo a scuola.

Italiano: nel cuore perché mi piace e tutta la mia famiglia è italiana.

Inglese: nelle gambe perché lo so un po', mi piace ma lo so un po' meno.

Tedesco: nei piedi perché non mi piace ma lo faccio a scuola.

- Irene, figlia di Simona, 10 anni, frequenta la classe quarta della scuola primaria e il Corso di lingua e cultura italiana da quattro anni.



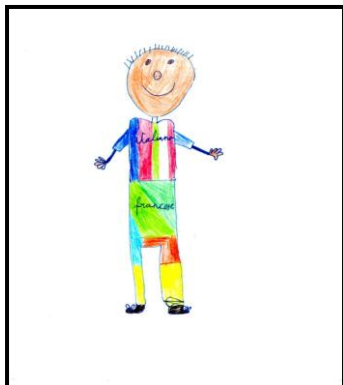
Francese: nella testa perché penso in francese.

Italiano: nel cuore perché mi piace.

Inglese: ho messo il rosa nel vestito perché so dire "rosa" in inglese.

Tedesco: nel braccio perché non sapevo dove metterlo. Mi piace.

- Raffaele, figlio di Simona, 7 anni, frequenta la classe seconda di scuola primaria e da un anno il Corso di lingua e cultura italiana.



Italiano: sulla maglietta perché mi piace l'Italia e gioco a calcio. Parlo un po' italiano.

Francese: dans le short. Je parle mieux le français. J'ai mis toutes ces couleurs parce que je les aime.

- Marco, figlio di Valeria e nipote di Piera, 11 anni, frequenta la classe quinta della scuola primaria; da cinque anni frequenta il Corso di lingua e cultura italiana.



Italiano: nella pancia perché è la lingua nazionale mia. Rosso perché si vede di più.

Tedesco: nel braccio perché è la lingua che so meglio.

Francese: nel braccio perché anche il francese è una lingua che so tanto.

Inglese: nella gamba perché lo so un pochino. Ho dei cugini in Canada.

Di seguito mostreremo alcuni ritratti delle lingue realizzati dagli alunni dei Corsi di lingua e cultura i cui genitori e nonni non sono stati intervistati.

- Aurélien, 9 anni, classe terza di scuola primaria.



Francese: dans la tête, je suis d'abord suisse et puis français.

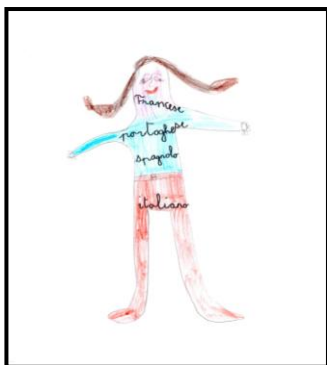
Italiano: dans le ventre, c'est la deuxième langue que j'ai apprise et j'aime parler italien.

Tedesco: dans le bras parce mon papa est allemand.

Spagnolo: dans le bras parce j'ai plein d'amis qui parlent espagnol et je sais dire quelques mots. Allemand et espagnol ce sont des langues que j'aime bien.

Portoghese e inglese: dans les jambes parce mes deux parents parlent ces deux langues. L'anglais c'est ma troisième langue que j'ai apprise. On est partis en Angleterre et je faisais des cours d'anglais. Le portugais je l'ai écouté quand j'étais en vacances et j'ai appris des mots. Les couleurs que j'ai mises ce sont mes couleurs préférées.

- Giovanna, 7 anni, classe seconda di scuola primaria.



Francese: nella testa perché a scuola devo fare tante cose da mettere nella testa.

Portoghese: nelle braccia perché sono andata in Portogallo in vacanza e dovevo fare tante cose con le braccia e portare le valigie.

Spagnolo: nella pancia perché quando ero in vacanza in Spagna c'erano tante cose buone da mangiare.

Italiano: nelle gambe perché in Italia i nonni hanno un campo grande e posso giocare con i miei cugini a bocce.

- Giusi, sorella di Giovanna, 11 anni, classe quinta di scuola primaria.



Italiano: nel collo perché è la lingua che parlo di più. Parlo con i miei nonni, con i miei genitori parliamo delle volte italiano delle volte francese, con mia sorella più francese. Blu perché mi piace il blu.

Spagnolo e tedesco: nelle braccia perché sono lingue che non parlo troppo, il tedesco lo sto imparando. Ho messo il giallo e il viola che mi piacciono.

Francese: nelle gambe perché sono più grandi e per me è la lingua più forte. Rosso perché mi piace.

- Noah, 8 anni e mezzo, classe terza di scuola primaria.

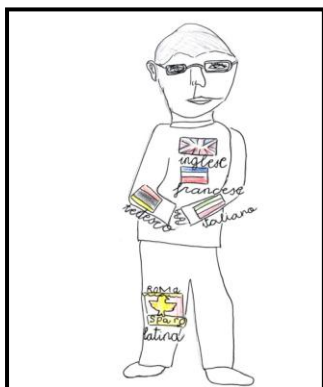


Italiano: dans le bras gauche parce que j'écris avec la main gauche et j'adore l'italien, je suis d'origine italienne.

Francese: dans le bras droit parce que je l'utilise souvent et à l'école je parle français, j'utilise des fois le bras droit pour jouer à l'ordinateur.

Giapponese: au milieu parce je connais seulement deux mots et je connais quelques lettres en japonais. Gris parce que j'ai un t-shirt gris aujourd'hui mais ma couleur préférée est le noir.

- Emilio, 9 anni, classe quarta di scuola primaria.



Inglese: dans la poitrine, j'adore l'anglais, je l'ai appris à l'école.

Francese: dans le ventre parce que je dis que c'est ma langue de rechange parce que pour moi mes langues principales c'est plutôt l'anglais et l'allemand.

Tedesco: dans la main. Ma maman est allemande et mon père italien et allemand.

Italiano: dans le bras gauche parce c'est plutôt la langue de mon père.

- Vania, 11 anni, classe quinta di scuola primaria.



Tedesco: nella testa perché è difficile, devo pensare.

Portoghese: nella bocca, mio papà è portoghese ma per me è difficile parlare.

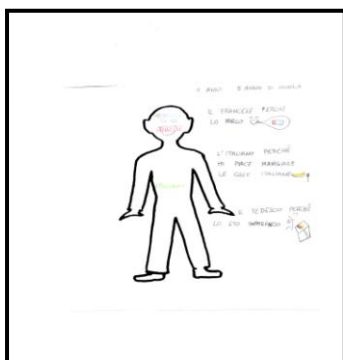
Italiano: nel cuore perché è la mia lingua preferita.

Francese: nelle mani perché scrivo di più.

Inglese: nelle gambe perché lo so poco.

Per confronto proponiamo tre ritratti delle lingue realizzati dagli alunni che frequentano i corsi di catechismo presso la Missione Cattolica di Losanna.

- Loris, 11 anni, classe quinta della scuola primaria.



Francese: nella bocca perché lo parlo.

Italiano: nella pancia perché mi piace mangiare le cose italiane.

Tedesco: nella testa perché lo sto imparando

- Chiara, 12 anni, classe sesta.



Italiano: è verso il cuore perché lo parlo molto.

Dialeto: è sotto l'italiano perché lo parlo.

Francese: è a sinistra perché lo parlo tutti i giorni.

Tedesco: è sotto il francese perché lo imparo a scuola.

- Paolo, 11 anni, classe quinta di scuola primaria.



Francese: nella testa perché è la mia prima lingua.

Italiano: nel centro perché è la lingua che parlo quasi sempre.

Tedesco: nelle gambe, mi piace, lo imparo a scuola.

Sintesi del capitolo

Nell'analisi dei ritratti delle lingue degli attori/alunni abbiamo considerato il contenuto del disegno e la verbalizzazione sullo stesso e, confrontando i risultati delle due proposte di attività, abbiamo riscontrato che nella realizzazione del proprio autoritratto i bambini hanno mostrato maggior interesse e cura sia nel tratto grafico sia nell'uso del colore.

In sintesi i ritratti mostrano in primo luogo che tutti i bambini sono coscienti del proprio plurilinguismo, quasi tutti dichiarano di conoscere tre o quattro lingue. L'esecuzione dell'attività e la successiva interazione verbale che abbiamo avuto individualmente con ogni alunno dopo l'esecuzione del disegno, ha permesso ad ogni attore/alunno di riflettere sui capitali linguistici posseduti e sulle motivazioni del posizionamento di una lingua in una data parte del corpo.

I disegni hanno messo in evidenza l'importanza della lingua francese come lingua del pensiero, della riflessione, dell'apprendimento scolastico e per questo motivo è stata messa nella maggior parte dei casi nella testa. L'italiano viene soprattutto posizionato nel

cuore perché è la lingua della famiglia, dei nonni, è una lingua che piace e alcuni bambini la riconoscono come lingua della propria identità nazionale¹¹ o come lingua principale; c'è chi invece la mette nella pancia perché la associa al cibo che mangia o nella gola perché ritiene di parlarla bene. Le altre lingue conosciute, soprattutto l'inglese e il tedesco apprese a scuola, sono posizionate quasi sempre negli arti e, in alcuni casi, se non molto amate, nei piedi. Diversi bambini hanno indicato con precisione anche tutte le altre lingue con le quali sono venuti a contatto, spiegandoci come le hanno conosciute e il loro grado di conoscenza, il dialetto regionale è menzionato solo da un'alunna che afferma di parlarlo insieme all'italiano.

Non è stato sempre possibile avere dagli attori/alunni la motivazione dell'uso dei colori associati alle lingue: in alcuni casi, avendo disegnato il cuore all'interno del corpo, il colore usato per l'italiano è stato il rosso, in altri casi è stato l'azzurro, il colore della maglia sportiva dell'Italia oppure sono stati usati i colori della bandiera. Come spiega Langevin a proposito del disegno infantile, «chaque couleur a un sens général, mais renferme un aspect positif et négatif, c'est-à-dire les pôles opposés d'un même continuum. Une large utilisation du rouge peut [...] révéler un sentiment d'amour, une passion [...]».¹²

Le produzioni realizzate dai bambini dei gruppi di confronto e di controllo, cioè degli alunni del corso di catechismo e degli alunni dei Corsi LCI dei quali non abbiamo intervistato genitori e nonni, sono simili a quelle dei figli/nipoti degli informanti adulti.

Secondo le nostre ipotesi d'interpretazione il contesto in cui sono stati prodotti i *ritratti delle lingue* ha influenzato le rappresentazioni e le immagini che gli attori hanno sulle lingue stesse: essere fisicamente in una classe in cui viene insegnata la lingua/cultura o il

¹¹ «Molte ricerche hanno già esplorato il processo che porta i bambini alla formazione dell'identità nazionale, mostrando che sin dalla prima infanzia si possono osservare precursori di queste componenti dell'identità sociale (Piaget e Weil, 1951; Jahoda, 1963; Barrett e Short, 1992; Bennett, Lyons, Sani e Barrett, 1998). Sin dall'età scolare, nei bambini si sviluppa la componente cognitiva dell'identità nazionale, legata alla conoscenza della propria nazione e del proprio gruppo nazionale; tra i nove e i dieci anni, questi concetti acquistano una valenza affettiva, come testimoniato dalla comparsa di sentimenti, come l'orgoglio nazionale (Barrett et al. 1997). Questo processo continua fino alla tarda adolescenza e, generalmente, porta alla formazione di un'identità nazionale flessibile, caratterizzata da un moderato favoritismo verso il proprio gruppo. [...] Quando un bambino emigra o nasce in un contesto diverso da quello del gruppo etnico di provenienza si trova immerso in un contesto che fornisce diverse possibilità di identificazione e deve affrontare un processo di scelta tra l'identità etnica della famiglia di origine e l'identità offerta dal nuovo contesto di vita, dalla nazione ospitante (identità nazionale). Secondo Phinney e colleghi (2001), questo processo prevede quattro possibili esiti: il mantenimento dell'identità etnica ed il rifiuto per l'identità del paese ospitante (separazione); l'adozione dell'identità nazionale del nuovo contesto e l'abbandono dell'identità etnica (assimilazione); il mantenimento dell'identità etnica e l'adozione dei nuovi riferimenti identitari (biculturalismo); il rifiuto di entrambe le forme di identificazione (marginalità)». Dall'introduzione al programma di ricerca *Crescere tra appartenenze multiple: lo sviluppo di forme di identificazione nazionale, europea ed etnica in soggetti residenti in Italia*. Coordinatore scientifico: Lo Coco A., Università degli Studi di Palermo.

http://www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_completo_prin-2005117534.htm

¹² Langevin B., (2011). *Comprendre les dessins de mon enfant*. Ottawa: Les éditions de Mortagne, pp. 111-112.

catechismo, in cui l'insegnante è madrelingua e i compagni di classe sono per la maggior parte di origine italiana, può aver favorito immagini e rappresentazioni positive sulla lingua stessa.¹³

¹³ Ricordiamo che la frequenza ai Corsi di lingua e cultura italiana e di catechismo è facoltativa.

5. LE RAPPRESENTAZIONI SULL'ITALIA NEGLI ATTORI ADULTI

Obiettivi del capitolo

In questo capitolo metteremo a confronto le testimonianze degli informanti adulti per individuare quali sono immagini e le rappresentazioni¹ che hanno dell'Italia. Rappresentarsi qualcosa non significa solamente concettualizzare qualcosa: la rappresentazione è il modo in cui il pensiero si manifesta, è la conseguenza della creazione di immagini. Le immagini, secondo diversi autori, sono il prodotto dell'immaginario; G. Durand, uno dei massimi teorici dell'immaginario, lo definisce semplicemente come «le “musée” de toutes les images passées, possibles, produites et à produire».² La dimensione immaginaria è fondamentale per l'individuo e i gruppi: secondo F. Giust-Desprairies, è

la condition sans laquelle ni le sujet individuel, ni les groupes sociaux ne pourraient mettre en scène des représentations de la réalité. Instruments d'appréhension de cette dernière, les représentations qui lui donnent sens déterminent les positions et orientent les actions.³

L'immaginario può essere individuale oppure riferirsi a un gruppo: «Dans chaque société des groupes dotés d'une identité ou d'une finalité clairement revendiquées se dotent aisément d'un imaginaire propre: groupes sportifs, associatifs, [...] entretiennent des symboles, des mythes, une iconographie, etc.».⁴ L'immaginario crea le immagini e sono queste che cercheremo di individuare nelle risposte degli informanti adulti.

5.1 Generazioni a confronto

5.1.1 Contrasto tra arte e “malcostume”

Alberto e Beatrice

Alberto è piuttosto cinico riguardo all'Italia intesa come nazione: in un altro momento dell'intervista aveva già criticato il processo che ha portato all'unificazione dell'Italia, qui di seguito parla addirittura di secessione, anche se ormai ritenuta irrealizzabile. Secondo la sua opinione occorrerebbe agire per far fronte alla situazione di degrado morale in cui

¹ Il concetto di rappresentazione può essere riferito a una grande varietà di situazioni e campi disciplinari, come abbiamo già detto nel capitolo del quadro teorico al quale si rimanda.

² Durand G. (1994). *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie le l'image*. Paris: Hatier, p. 3.

³ Giust-Desprairies F. (2002). «Pouvoir et imaginaire», in *Informations sociales*, 101, p. 114.

⁴ Wunenburger J.-J. (2003). *L'imaginaire*. Paris: PUF, p. 91.

si trova oggi l'Italia, verso la quale prova oggi quasi un sentimento di vergogna e di delusione. Le immagini che sorgono in lui quando pensa all'Italia scaturiscono dal luogo in cui ha vissuto prima di arrivare in Svizzera: la Toscana e Firenze, culla dell'arte e del Rinascimento, che rappresentano per Alberto l'emblema stesso di tutto il Paese.

Anche la figlia, che conosce bene l'Italia fin dalla tenera età, pensa a Firenze, la città in cui vivevano i nonni, dove il padre ha conservato l'appartamento e continua ad andare più volte l'anno con la figlia, poi la Toscana e Parma, dove ha delle amicizie. Pur non conoscendo tutte le regioni italiane, Beatrice si sente sempre a casa sua quando è in Italia, grazie alla lingua con la quale può entrare in contatto con la gente: i forti legami affettivi influenzano le sue percezioni sul Paese.

Alberto

Quando penso all'Italia penso a Firenze...all'arte! Poi il resto...se si stava per conto nostro in Toscana, si starebbe meglio! // Ma oramai è fatta è, fatta voglio dire! Il signor Bossi può dire quello che vuole, lo so che lui vorrebbe la secessione, sarebbe una buona cosa penso, ma come si fa? Il Paese è fatto, cerchiamo di fare il meglio possibile, anche se io sono abbastanza pessimista. Se è vero, e penso che sia vero, quello che si legge...ho letto il libro di Saviano...cose insomma...non da vergognarsi ma come si fa a vivere in un paese del genere? C'è un malcostume... // Ma comunque la speranza è l'ultima a morire!

Beatrice

Quand je pense à l'Italie déjà c'est Florence, mes grands parents habitaient Florence. Mon père a gardé l'appartement donc c'est là que je vais plusieurs fois par année, Florence, la Toscane, Parme, aussi le bord de la mer. Bon, je suis allée aussi dans le sud. // Je disais toute à l'heure c'est grand, je ne connais pas toutes les habitudes...la géographie...et je pense que je me sens beaucoup plus chez moi dans les Pouilles même si c'est pas Florence que...je ne sais pas en Allemagne ou même en France.

Alberto continua il suo discorso mettendo a confronto l'Italia e la Svizzera, ritenuta un paese più serio politicamente; il suo sguardo critico verso l'Italia si sofferma soprattutto sul governo e sulla decadenza dei valori, sul "malcostume" che nota quando rientra nella sua città di origine. Per chi vive come lui da quasi cinquant'anni all'estero, le percezioni sul Paese lasciato sono costituite da valutazioni contrastanti, derivate forse da una condizione psicologica che spinge chi è partito a cercare solide conferme a sostegno della sua scelta.

Alberto ribadisce il suo disappunto, il suo pessimismo e la sua amarezza di fronte al fenomeno della decadenza morale che impera oggi in Italia, aspetto che lo colpisce ogni volta che ritorna, la perdita dei valori nei quali è cresciuto, in un Paese che considera comunque ancora come "Patria", definita come luogo della condivisione degli affetti, "orizzonte". Le sue parole lasciano intravedere la nostalgia per un Paese che non esiste più, in cui la Svizzera per alcuni aspetti è diventata ai suoi occhi ciò che prima era l'Italia.

Posso dire che la Svizzera è un paese ancora abbastanza serio, l'Italia no!...Forse sarò un po' prevenuto fra l'altro perché...più invecchio e più divento genericamente di sinistra. // Ci accomunano le persone, gli affetti, la geografia, l'orizzonte...l'Italia è un paese dove si vive bene se uno c'ha i soldi, le conoscenze...purtroppo ormai c'è un malcostume dappertutto...io son molto, non deluso...forse sono troppo pessimista. Io ho visto peggiorare la situazione a Firenze. Vivendo la maggioranza del tempo fuori e andandoci di tanto in tanto si vedono le differenze, eh!

Le critiche sull'Italia vengono poi a un certo mitigate da Alberto quando parla della bellezza delle città di provincia italiane la cui visita raccomanda agli amici svizzeri: è la cultura, elemento distintivo e valorizzante che vince sul degrado morale denunciato in precedenza.

Quello che fa la bellezza dell'Italia...Quando la gente mi parla dell'Italia e mi dice: -Firenze, Venezia Roma...gli dico: -Vai in provincia! Perché la grande differenza, io conosco un po' la Francia, non conosco molto ma conosco un po'...la grande differenza è che noi c'abbiamo delle città di provincia che moltissime sono state una volta o l'altra nella loro storia delle piccole capitali. C'è da vedere un monte di roba, c'è meno gente, si spende meno, si mangia meglio e s'impara tanto!

Alberto dichiara di conoscere perfettamente la situazione socio-politica italiana attraverso la lettura dei giornali e il telegiornale, anzi più di uno, che segue quotidianamente; Beatrice invece ci racconta di non essere molto al corrente di quanto avviene in Italia. Nonostante il padre a volte la stimoli a conoscere più approfonditamente la vita italiana a livello politico, culturale, Beatrice ammette che non è facile comprendere se non si sperimenta la quotidianità: l'Italia resta per lei un Paese conosciuto solo durante i periodi di vacanza.

Alberto

Io guardo il telegiornale tutte le sere! a volte ne guardo anche due! A volte guardo il TG3, è interessante, lo faccio a volte come confronto per vedere! // I giornali li leggo tutti i giorni poi adesso ci son tutti i sistemi...se uno vuole essere aggiornato.

Beatrice

Des fois mon père me dit: -Mais tu devrais plus t'intéresser, plus connaître! C'est vrai que je ne connais pas très bien ce qui se passe en Italie...enfin, je connais quand même un peu mais pas comme ici. // Des journaux non mais la télé oui! Pas tellement le télé-journal mais plus des films ou des émissions...

5.1.2 L'importanza degli affetti lasciati

Amelia ed Elena

L'immagine che Amelia ha dell'Italia è quella del paese in cui è nata e dove vive una parte della famiglia, ancorata per sempre nel suo cuore. La figlia Elena, pur essendo vissuta alcuni anni con i nonni materni, non mostra di avere un legame affettivo così profondo come quello espresso dalla madre e dell'Italia ha come immagini quelle del calore del clima e della cordialità delle persone.

Amelia

Le immagini dell'Italia? Penso al mio paese...dentro al mio cuore c'è la mia famiglia...

Elena

Le immagini...il sole che qui ce n'è poco! (ride) è quello che mi manca! A me piace sempre il sole, il freddo non mi piace, la pioggia...e...le parole...Bon, in Italia le persone...come dire, anche...se non si conoscono si dicono buongiorno, qui invece se ti conoscono c'è chi ti dice bonjour altrimenti ognuno per i fatti suoi...come dire? In Italia sono più aperti...voilà

Amelia e il marito, così come la figlia Elena, dichiarano di essere al corrente di quanto succede in Italia tramite la televisione perché considerano l'Italia sempre come loro “patria”. Amelia è informatissima sulla politica italiana e sui fatti di cronaca che ci ha raccontato dettagliatamente durante lo svolgimento dell'intervista ma ritiene importante conoscere anche ciò che avviene in Svizzera, il paese in cui vive ormai da quarant'anni.

Amelia

Mio marito...tutto! Il telegiornale vede...vuole sapere quello che ça passe...ma...guardiamo pure quello svizzero, tutt'e due! Perché uno dev'essere al corrente di tutto quello che si passa.

Elena

Guardiamo la RAI quindi...come dire? I telegiornali li guardiamo, le emissioni anche! Siamo al corrente di quello che...neanche vogliamo essere all'oscuro perché...è la nostra...Patria, allora vogliamo quand même essere al corrente!...Anche se viviamo qui vogliamo essere quand même informati!

5.1.3 I ricordi del passato, la famiglia, le pratiche alimentari

Anna e Lucia

Le immagini che Anna ha dell'Italia sono i ricordi della vita passata in un piccolo paese in cui i tutti si conoscevano e gli scambi con il vicinato erano alla base della vita sociale; ora Anna constata con amarezza che non è più così, molti sono emigrati e quando rientrano al paese evitano chi è partito come lei per avere un avvenire migliore, in cui la costruzione di una casa rappresenta l'elemento distintivo del successo raggiunto.

La figlia Lucia, che non ha sofferto le difficoltà dei genitori, ha un'immagine positiva dell'Italia, quella del patrimonio culturale, delle bellezze naturali ma anche degli affetti familiari, della cucina e dell'allegria che secondo lei la caratterizzano.

Anna

Io quelle immagini che mi son rimaste insomma come...come eravamo prima, loro non l'hanno visto questo qui, insomma come era e sa...sì era talmente poveri!...Però una cosa era bello che...a quest'epoca qui noi eravamo coi vicini, coi...eravamo tutti uniti! Adesso quelli che son rimasti adesso perché tutto è cambiato... // e adesso queste persone qui cercano di scansarti! Ma prima sa, noi ci riunivano...insomma con gli amici nelle case in campagna. // Adesso no, la gente...sono tanti qua, s'hanno fatto la casa...ognuno per sé!!

Lucia

Per me l'Italia...l'Italia...bellissima!... L'architettura, la storia... // Il mare!...La cucina italiana!...Mmm...la famiglia! // L'allegria! L'Italia è allegra!

Anna e Lucia, pur riconoscendo le bellezze dell'Italia e trascorrendovi sempre vacanze piacevoli, sono contente di rientrare in Svizzera che considerano ormai casa loro, un luogo di riferimento altrettanto importante, dove ci sono gli affetti e ritrovano la sicurezza procurata dalla quotidianità.

A: [Quando ritorno in Svizzera] io mi sento contenta.

L: Perché ritrovi la tua casa! Anch'io!

A: Bon, ma sa, quando sei stata, che si sta al mare, stanca pure! Si sta tre settimane...sa, quei caldi, la gente, insomma...sa...ti stanca anche! Son contenta di ritornare! Ma mi piace il mare. // Bon, come ripeto, insomma in Italia sì, mi sento bene per riguardo della clima, riguardo del mare...però insomma...io mi sento meglio qui o forse la età che non ho più quell'energia...più gli anni passano sa, io mi sento meglio qui.

5.1.4 Comportamenti e stili educativi diversi

Famiglia Rossi

Le risposte della famiglia Rossi⁵ mostrano che c'è una diversità di vedute tra la prima e la seconda generazione: per Antonio e Maria le immagini dell'Italia richiamano in primo luogo la famiglia e la casa; per la figlia Rosa che, nata in Svizzera torna in Italia solo in occasione delle vacanze, le immagini sono quelle dei momenti piacevoli vissuti con la famiglia ma c'è anche la diversità degli stili educativi, secondo lei migliori in Svizzera. Sugli aspetti negativi dell'organizzazione italiana, “le differenze di usanze, si sofferma anche il padre, concludendo che “per fortuna ci sono cose belle”.

Lo sguardo di chi lascia un Paese per stabilirsi in un altro acutizza lo spirito critico: vedere da lontano permette di essere più obiettivi nel giudizio; della Svizzera, che gli ha permesso di ottenere un lavoro e in seguito alla sua famiglia di insediarsi stabilmente, Antonio enumera gli aspetti positivi, a differenza della moglie e della figlia che invece fanno notare la differenza dell'approccio tra le persone nei due paesi. Tra gli aspetti

⁵ Legenda: P=Antonio, padre; M=Maria, madre; F=Rosa, figlia.

positivi dell'Italia per la figlia e per la madre ci sono infatti la spontaneità, l'ospitalità e l'apertura della gente che non trovano in Svizzera: Maria si dispiace di essere ancora lasciata in disparte dai vicini, nonostante viva nello stesso quartiere da decenni.

P. I famigliari, la casa!

M. Sì, i famigliari, la casa! Sì!

F. Il mare! Respiri il mare! Qua non c'è! Lo volevi dire pure tu, eh?

P. Nuotare, il mare...fare i giochi...

F. Divertimento!

P. Quando penso all'Italia mi viene in mente anche altre cose, per dire...mi viene in mente anche che...in Italia ci sono un sacco di strutture ma sono male organizzate... // Per fortuna ci sono cose belle! Io personalmente ho voluto sottolineare questo che è un aspetto che mi marca molto!

F. Ma anche delle volte quando andiamo in Italia vediamo delle cose...storte, delle cose storte e che...vediamo che in Italia non...non c'è evoluzione in certe cose! // C'è come una specie di di...di educazione diversa, molto...meno rispetto verso le cose e anche verso le persone. Questa è una cosa che qua s'impara già da piccoli! //

F. [Dell'Italia] apprezziamo la spontaneità delle persone! Quello sì, l'ospitalità.

M. Sì sì! Poi anche delle cose come tutti...come dice mia figlia, l'ospitalità, le cose che qua non c'è! Che qua non c'è!

F. Qua son più chiusi! Bon, dipende chi, eh?

M. Dipende chi? Ma comunque da quanti anni abito qua? 40 anni, 50 anni e vedo sempre...le persone...ti lasciano sempre dietro la porta!

5.1.5 Alternanza di immagini positive e negative

Famiglia Bianchi

La famiglia Bianchi⁶ non ha mai vissuto in Italia ma ci torna regolarmente per le vacanze ed è questa l'immagine che subito viene in mente alla madre, consapevole comunque del fatto che la realtà della vita quotidiana per chi ci vive stabilmente è un'altra. Le visite ai familiari sono ora diventate meno frequenti perché i genitori di entrambi vivono in Svizzera e i viaggi vengono effettuati soprattutto per turismo.

Le due figlie hanno dell'Italia immagini relative alla bellezza del paesaggio, alla bontà del cibo e agli affetti familiari; il padre, mettendosi nei panni di uno svizzero, fa notare che l'immagine dell'Italia all'estero veicolata dai media è purtroppo spesso negativa mentre i sensi rimandano alle esperienze positive vissute. I sensi sono importanti nel fissare i ricordi, come dice A. Muxel.

L'activité des sens imprime la mémoire de repères plus ou moins identifiables, plus ou moins enfouis, mais toujours présents, pour se situer dans le temps, dans l'espace et dans l'univers de ses relations affectives. [...] L'activité des sens fixe les souvenirs. [...] Les sens permettent de reparcourir certaines séquences du passé. Les sens ouvrent des trajets de mémoire.⁷

⁶ Legenda: P= Paolo, padre; M=Clelia, madre; F1=figlia maggiore; F2=figlia minore.

⁷ Muxel A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan, pp. 99-100.

M. Adesso l'Italia mi fa pensare sempre le vacanze.

F1. Il Vesuvio con la pizzeria e il mare.

P. Tutte le cose positive! (ridono)

F2. La famiglia...il mare, il sole, la pizza, tutte le cose buone!

P. Dipende...le due parte...quand tu entends la parole Italie tu penses à mafia...Napoli, tous ces trucs là...oui...e dopo se pensi con gli occhi e vedi tout le paysage, le vacanze, dipende da dove viene l'informazione, dunque il brutto e il bello... //

M. Io soltanto cose belle di vacanze perché noi siamo sempre stati in vacanza, non siamo mai vissuto lì, non so per...fare le cose di tutti i giorni...noi sempre le vacanze dunque...eravamo sempre...con tanti soldi per comprare tante cose...// Non ci attira più tanto...i nostri genitori sono qua...

Quando chiediamo ciò che resta in loro al ritorno in Svizzera dopo le vacanze, per la figlia maggiore si tratta di immagini “belle” e “brutte”, che resteranno impresse per sempre; per la figlia minore tali immagini si mantengono e si rinnovano ad ogni viaggio. La madre apprezza le vacanze e con il marito cerca di fare in modo che il periodo costituisca un'esperienza piacevole ma è contenta di ritornare in Svizzera dove è la sua casa, non sente la nostalgia del distacco perché sa di aspetti meno piacevoli della vita italiana che le vengono raccontati da chi ci vive.

F1. Per sempre! Le belle immagini di vacanze ti restano! Le belle come le brutte...e basta!

F2. Mah...io le guardo e poi vado di nuovo e mi piace!

M. Bon, io dopo cinque settimane di vacanze son contenta di tornare qui, non ho la nostalgia, son contenta di tornare a casa mia ma le settimane che passiamo lì son sempre...bellissime! Facciamo in modo che siano belle!

P. Vediamo tanti posti...il mangiare...

M. Invece tutte le altre cose che le persone ci raccontano, cose che non vanno in Italia...siamo anche contenti di tornare qui!//

P. Penso che da quarant'anni che viviamo qui le immagini dell'Italia: le ferie, le vacanze, la casa della nonna...tutte queste cose qui...

5.1.6 L'apprezzamento per l'arte, la cucina, il “made in Italy”

Graziella e Matteo

Graziella torna spesso in Italia, soprattutto a Roma, per l'attività del marito; appassionata di arte e di cultura in senso ampio, ha rappresentazioni dell'Italia che scaturiscono dal capitale culturale ereditato e accresciutosi nel corso della vita; il figlio Matteo associa l'Italia alla cucina, alle vacanze al mare, alle città d'arte e ai simboli del *made in Italy* nel mondo.

Graziella

L'arte. // Andiamo molto a Roma. Nelle chiese dovunque si vada ci son delle cose straordinarie, ho visto tutte le gallerie, bellissime!

Matteo

Cucina, la Ferrari che è un simbolo importante, Roma o una città una...vacanze, mare.

// Bon, l'immagine dell'Italia, delle vacanze, di essere tornato a vivere lì...⁸

⁸ Ricordiamo che Matteo ha vissuto per lavoro alcuni anni a Bologna e a Roma.

In un altro momento dell'intervista Graziella, ritornando sulle immagini dell'Italia provenienti dalla sua esperienza diretta, elenca tutta una serie di aspetti negativi dei quali non si è resa conto personalmente in quanto i suoi contatti regolari e frequenti con la realtà italiana non le permettono di avere una visione obiettiva: sono invece gli stranieri che glielo hanno fatto notare. Secondo il suo parere, la difficile situazione politica ed economica italiana, della quale è perfettamente informata, ha peggiorato il carattere degli italiani. Pur avendo sempre piacere nel tornare in Italia da "turista", Graziella non prova nostalgia per il paese lasciato da tempo, tanto da affermare, forse con una certa amarezza, che sia stata una fortuna per la sua famiglia lasciare l'Italia.

Il calore della gente e andare a mangiare nelle trattorie romane, mangiare la pizza fatta in Italia, ci sono mille cose. Devo dire che purtroppo gli italiani non sono così accoglienti e carini come erano trentaquarant'anni fa e questo me lo dicono gli stranieri, io non posso giudicare, si vede che adesso passano un periodo difficile, un periodo quasi di angustie economiche, eccetera...e sono meno sorridenti, meno aperti alle persone che una volta, ma foi, la vita può evolvere. Non so perché, lo constatano le persone. Non posso vedere i cambiamenti perché ci vado di frequente. Io posso dire che in tutte le regioni non sono tutti simpatici...// So che l'Italia sta passando un periodo politico molto duro: mio marito compra tutti i giorni il quotidiano italiano, abbiamo la tv italiana. // Non voglio svelare tutte le mie carte ma penso che sia stata una fortuna che noi li abbiamo portati via dall'Italia. Non vado più avanti.. [...] Ci sono altre ragioni.

5.1.7 La profondità dei legami familiari

Gianna e Giorgio

Nel suo racconto Gianna parla spesso del sentimento di solitudine che prova in Svizzera, nonostante la presenza assidua del figlio, della nuora e dei nipoti. I familiari rimasti a vivere in Italia sono ormai da tempo scomparsi: i suoi ricordi la portano quindi alle persone che non ci sono più.

Il figlio nutre un forte attaccamento nei confronti dell'Italia, scaturito dai ricordi dell'infanzia vissuta con i nonni materni e ai profondi legami familiari intessuti che resteranno per sempre dentro di lui, sono "le radici" che non si possono rescindere ma lucidamente sa che la distanza abbellisce e deforma la realtà in positivo.

Gianna

Beh, mi vengono in mente tutte le persone che mancano...soprattutto! Eh sì, mio fratello...dopo mio fratello...sono rimasta sola! In Italia, sì, i nipoti, ci sono solo i nipoti di mio fratello.

Giorgio

L'Italia per me è proprio nel cuore! Quindi...c'è un po' di tutto...il sentimento, la famiglia, i miei...// Le mie radici! Tutta la genealogia...ci son dentro...i nonni...il vissuto, l'infanzia...questi legami che erano...profondi! Poi naturalmente il fatto quando uno si è espatriato...come si dice...mi porto questa immagine dell'Italia, il più bello dell'Italia, no? // Quando uno non ce l'ha...ne fa un qualcosa di più...bello di quello che è in realtà.

Per Giorgio l'Italia rimane il paese più bello del mondo per la cultura e il modo di vivere, che comprende aspetti positivi e negativi, considera ancora un piacere andare in Italia ma è contento di rientrare a Losanna perché ritrova il suo ambiente e gli affetti familiari. La casa in Svizzera rappresenta ora il luogo⁹ in cui ha messo nuove radici, uno spazio investito affettivamente che ha preso il posto del luogo in cui ha vissuto durante l'infanzia.

Per me l'Italia rimane sempre il paese...per me, il più bel paese che esiste! // Ma con tutto quello che va insieme...la cultura, la gastronomia...i prodotti, il buon gusto, il modo di vivere all'italiana, coi suoi difetti e con i suoi pregi...// Eh, adesso...i primi tempi quando uno era qui faceva piacere andare in Italia, come se tornasse a casa! Poi col passare degli anni uno ha piacere a andare in Italia, ha piacere di ritornare in Svizzera (ride) perché il piacere di andare in Italia è sempre un piacere e il piacere di tornare a casa, di trovare i suoi...il suo ambiente!

5.1.8 I ricordi sensoriali e l'attaccamento al luogo

Franca e Antoine

Franca torna regolarmente nel suo paese di origine in cui vive ancora una parte della sua famiglia ma conosce altre regioni d'Italia per cui le immagini che ha sono quelle delle bellezze del paesaggio. Al rientro da un viaggio Franca prova sempre nostalgia per gli affetti lasciati tanto da dire che se non avesse avuto la famiglia in Svizzera, dopo la scomparsa del marito sarebbe tornata volentieri a vivere nel suo paese di origine.

Le immagini del figlio provengono dai ricordi sensoriali vissuti durante la sua infanzia, quando si recava spesso nel paese della madre, sono suoni, colori, profumi. I ricordi sensoriali, come spiega E. Ramos, «font aussi office d'éléments d'ancrage où un son, une odeur, tout comme un objet, peuvent constituer un repère biographique qui ramène l'individu à un lieu et un temps donné [...]».¹⁰

⁹ Si tratta del *luogo antropologico*, secondo la definizione di M. Augé: «Nous réservons le terme de lieu anthropologique à cette construction concrète et symbolique de l'espace qui ne saurait à elle seule rendre compte des vicissitudes et des contradictions de la vie sociale mais à laquelle se réfère tous ceux à qui elle assigne une place, si modeste soit-elle. Le lieu anthropologique est principe de sens pour ceux qui l'habitent». Augé M. (1992) *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil, p. 68.

¹⁰ Ramos E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris: A. Colin, p. 58.

Franca

L'Italia è bella! È una meraviglia! peccato che...come dico...che è governata un po'...// Ad ogni modo l'Italia è bella, l'Italia...parlo sempre bene dell'Italia! // Quando rientro, ah! Ho nostalgia dell'Italia, certo! Per un po' di giorni ma...però...cosa vuole? Qui ho la famiglia! C'ho il figlio, c'ho XXX...cosa vuole! Ma se non avessi avuto famiglia io sarei tornata in Italia.

Antoine

Quand même le drapeau! ...les images...ben...les collines du XXX puisque voilà quoi! C'est l'endroit où j'ai le plus vécu...le plus souvent quand j'allais en Italie...ces parfums, ces...les parfums des collines...comme ça! Il y a des parfums qui sont uniques!...Qu'est que je peux dire...quelle image...oui, c'est surtout ça, les collines...la brume...le...soleil qui se couche dans les vignes, comme ça...des bons moments, quoi! // Des images des sentiments, oui! Je les garde et quand je retourne je les retrouve et...non non...même si ça fait longtemps que je suis plus allé en Italie je sens que j'ai quand même un lien, qu'il y a quelque chose qui me relie, quoi!

Nonostante viva da molti anni in Svizzera, Franca è informata su quanto avviene in Italia dalla televisione ma non si limita alle notizie italiane. Il figlio invece, pur sintonizzandosi ogni tanto sui programmi italiani, ammette di non sapere quasi nulla della situazione politica italiana che la madre a volte vorrebbe commentare con lui ma senza successo: in chi non ha mai vissuto in Italia, la politica e la cronaca italiana non suscitano interesse.

Franca

Guardo molto la televisione italiana. Guardo il telegiornale, alle sette e mezzo guardo les nouvelles en Suisse fino alle otto poi guardo il telegiornale, poi la Francia 2, tutte le notizie!

Antoine

Si je mets la télévision italienne, déjà entendre la langue...ça me fait...ça me fait chaud au cœur et puis j'écoute //...j'y comprends rien parce que malheureusement je suis pas...ma maman, elle suit! // Mais...j'essaie de suivre un petit peu mais c'est difficile parce que ça voudrait dire que...il faudrait que j'aie deux télévisions! (rires) Un peu difficile!

5.1.9 Rivivere il passato attraverso gli odori e i sapori

Piera e Valeria

Piera quando pensa all'Italia ritorna alle immagini di un passato doloroso, il periodo della guerra in cui le condizioni di vita erano difficili; ora, quando torna al paese di origine, nota dei cambiamenti in positivo ma per lei l'Italia è diventata il paese delle vacanze e delle feste, in cui tutto sembra più bello. Per la figlia Valeria le immagini sull'Italia scaturiscono dalla memoria sensoriale di odori, sapori, esperienze vissuti nel paese siciliano in cui nata ed è rimasta a vivere i primi anni di vita. I luoghi dell'infanzia hanno una valenza affettiva molto forte e restano impressi per sempre.

Ce sont les maisons, les pays et les paysages dans lesquels on a grandi qui ont les parfums les plus tenaces et dont les bruits tintent le plus durablement à l'oreille. [...] Ces lieux

restent présents par des images, mais aussi par les repères sensoriels qui leur sont associés. Terres des origines dont les parfums ont à jamais fixé le sentiment d'une appartenance, d'une singularité. Un attachement viscéral, par le dedans de soi. [...] Cette mémoire est faite de saveurs, de senteurs, d'un mélange de sensations inexplicables.¹¹

Per Valeria è talmente importante ritrovare le immagini che hanno segnato la sua infanzia che annualmente si reca in Sicilia con il marito e i figli affinché possano vivere le sue stesse esperienze sensoriali: le immagini suscitate dai ricordi sono così forti che Valeria le visualizza deliberatamente nei momenti di tristezza. Simbolo di iscrizione e attaccamento a un luogo in cui non vive da molti anni, «ces souvenirs sensoriels révèlent des attachements à un lieu tout en étant détachés de celui-ci. Ces souvenirs sont des traces qui ont leur origines dans un lieu de vie de l'enfance, du passé. [...] Cette forme d'ancrage, avant toute chose, est précisément inscrite pour l'individu en un lieu».¹²

Piera

(quando penso all'Italia) Sempre le solite cose antiche...come si stava prima e come si sta bene adesso...adesso si sta meglio di prima! Prima c'era la guerra, si stava più male! // Quando ritorno ci faccio un mese lì, è tutto bello! (ride), un mesetto è tutto bello lì! Ci sono le feste, poi c'è l'estate... // Sì, sì, il paese delle vacanze! (ride)

Valeria

Eh...mi viene...il passato...il paesaggio dove sono cresciuta, io con l'Etna davanti! Quando son depressa focalizzo su quell'immagine di dove son cresciuta! Sono cose del passato // ...un odore...l'odore della zagara...// Ma anche mio figlio, i miei figli: -Vogliamo andare a ad XXX perché...ma perché lì c'è questo questo...li porto in campagna, li porto dunque ad associare all'Italia anche un odore, un'immagine particolare.

Le immagini positive del paese in cui è nata vengono poi ridimensionate dalla realtà: la mentalità italiana, considerata un po' chiusa e difficile da accettare da Valeria e dal marito, le fa ammettere di non poter riuscire a tornare a viverci un giorno. Dopo le vacanze trascorse in Italia hanno entrambi voglia di rientrare in Svizzera dove ritengono che ci sia un modo di pensare più aperto rispetto a quello italiano.

Anche mio marito dice...dopo una settimana due...dice: -Io non potrei restare e quello che ci...asfissia è la mentalità...siamo chiamati...dal sole, dal caldo, dal paesaggio, dagli affetti però la mentalità ci schiaccia, la mentalità un po' chiusa...eppure si è allargata però non abbastanza per noi.

¹¹ Muxel A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan, p. 104.

¹² Ramos E., *op. cit.*, p. 61.

5.1.10 I limiti del mondo contadino lasciato

Giovanni

Giovanni pensando all'Italia vede davanti a sé le immagini della sua infanzia trascorsa in un paese della campagna veneta in cui i campi di grano costituivano il limite dello spazio conosciuto.

Allora, le immagini che vedo sono quelle della mia infanzia, i campi di grano...estesissimi ...i limiti, i miei limiti, erano la mia campagna. Quando ho dovuto andare in paese a scuola, ho pianto! Ero spaesato! A quei tempi lì...già dalla campagna arrivare al centro del paese, era già un trauma! Perché noi vivevamo a piedi nudi!

Dopo l'arrivo in Svizzera l'orizzonte di Giovanni si è allargato perché per lavoro e per turismo ha viaggiato in Europa e in Italia ma le immagini che sono rimaste profondamente ancorate nei suoi ricordi sono sempre quelle del mondo contadino in cui è cresciuto e al quale apparteneva. La mobilità ha permesso a Giovanni di valicare le frontiere limitanti dello spazio geografico e sociale impostigli dalla nascita; nel suo racconto ritorna sul suo rifiuto ad adattarsi alla vita che gli era predestinata: lo scarto tra il capitale culturale posseduto di cui era consapevole e lo statuto assegnatogli dalla classe sociale dei genitori, viene definito con parole forti come *déclassement* e *trauma*.¹³

Le immagini che mi restano dell'Italia sono quelle della mia cultura in seguito, quando ho potuto viaggiare in Italia ma le immagini che mi restano impresse sono quelle della campagna, i campi di grano, mia madre, mio padre, dei lavori pesanti dell'agricoltura e del mio rifiuto a fare lo stesso lavoro...volevo fare qualcos'altro! E del mio spostamento fra il livello culturale che c'avevo e la vita di campagna è stato un...déclassement, un trauma, diciamo!

5.1.11 La ricerca della cultura e dei ricordi familiari

Emma

Emma da qualche anno si reca regolarmente in Italia con la figlia e la visita alle città d'arte l'ha portata ad apprezzare la cultura italiana in tutte le sue forme. Sono anche i ricordi del passato, dei momenti piacevoli trascorsi in famiglia durante le vacanze nel paese di origine dei genitori, in cui è riuscita a tornare solo dopo vent'anni, che l'hanno motivata a riprendere i viaggi verso l'Italia e a riallacciare i contatti con la famiglia.

¹³ «La position d'un agent déterminé dans l'espace social peut ainsi être définie par la position qu'il occupe dans les différents champs, c'est-à-dire dans la distribution des pouvoirs qui sont agissants dans chacun d'eux, soit principalement le capital économique -sous ses différentes espèces-, le capital culturel et le capital social, ainsi que le capital symbolique, communément appelé prestige, réputation, renommée, etc. qui est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital». Bourdieu P. (1984). «Espace social et genèse des "classes"», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, p. 3.

Queste immagini adesso mi vengono perché c'è questa ricerca...culturale dell'arte che m'interessa ma diciamo che...se dovessi avere dei ricordi più vecchi...sarebbe piuttosto di pensare ai miei zii che sono lì...ho dei zii cugini...che vivono ancora in Calabria e è vero che....non non son riuscita a...ci son ritornata dopo vent'anni! Ma...ho dei ricordi perché questi cugini abitavano in Svizzera e da piccoli giocavamo insieme. // Sì, adesso mia sorella sono andata a trovarla, qualche volta...questi ultimi anni quasi una volta all'anno, ci vado! // Però è vero che ci vado specialmente nella famiglia dunque per me resta un paese di vacanze. Ma sì, di vacanze!

Per Emma l'Italia rimane comunque solo un paese in cui trascorrere le vacanze: adesso ci torna per scelta e non costretta come quando da piccola i genitori la portavano ogni anno a rivedere i nonni e i parenti. La decisione di riprendere i contatti con un passato che ha rinnegato per anni le ha permesso di riavvicinarsi ad un Paese che ora riconosce anche un po' suo, dal quale i genitori erano partiti per avere un futuro migliore e nel quale avevano sofferto la povertà.

5.1.12 La famiglia e gli affetti

Simona

Simona ritorna in Italia anche più di una volta all'anno per far visita ai suoi genitori e a quelli del marito che sono ritornati a viverci da quando sono in pensione. Fin da piccola Simona si è sempre recata in vacanza in Italia con i genitori e conserva di quegli anni il ricordo dei momenti piacevoli trascorsi con le cugine e la famiglia. Le immagini che ha dell'Italia sono legate anche alle esperienze dei sensi: i suoni e i colori presenti nell'ambiente suscitano ricordi; come spiega Muxel: «les sens permettent-ils de faire surgir comme d'une boîte de Pandore des souvenirs. [...] Les sens donnent aux souvenirs leur âme».¹⁴

Immagini...son le vacanze perché come riferimento andiamo sempre in vacanza lì...le parole....a me mi viene in mente magari quando andiamo in Italia vediamo...quel...i mercati, la frutta, l'ambiente. Poi la famiglia, certamente! Sono sempre andata in vacanza da piccola, sempre! I miei genitori avevano i genitori anche, dunque andavamo sempre lì una o due volte all'anno, andavamo a vedere i nonni, diciamo. Bei ricordi perché c'erano le cugine perché qui la famiglia è piccolina dunque andavamo, c'erano le mie cugine, erano momenti di giochi...cioè era bello, sì!

5.1.13 Gli affetti rinsaldati a ogni soggiorno

Giuliana

Giuliana torna almeno due volte l'anno nel paese di origine in cui lei e il marito hanno comprato un appartamento per dare un "punto di riferimento" ai figli che li seguono nei diversi spostamenti all'estero. Le immagini che scaturiscono in lei pensando all'Italia

¹⁴ Muxel A., *op. cit.*, p. 104.

sono quelle del paesaggio e del clima che apprezza enormemente ma sono anche gli affetti familiari, i contatti che si riannodano a ogni viaggio e che tanto le mancano nella sua vita di “expat”. Sempre Muxel, a proposito dei luoghi in cui si trascorrono le vacanze, dice: «de tous les espaces qui disent le temps de la famille [...] les lieux de vacances sont les plus présents. Temps libre, temps libéré, temps de réunions et de rencontres familiales, temps qui tranche avec les rythmes et les habitudes de la vie quotidienne ordinaire».¹⁵

Il viaggio di ritorno al paese nativo diventa un momento di rinnovamento, una sorta di “boccata d’ossigeno”, di ritorno alle origini, di manifestazione di lealtà al territorio necessari per riprendere le forze ed accumulare un bagaglio di ricordi a cui attingere quando si è lontani.

Il mare! Mi viene in mente il mare, il caldo il sole...e la famiglia! Quando torno qua...sì sicuramente sì, mantengo queste immagini, //perché è una vita veramente tanto diversa almeno per me! //...La famiglia, i cugini...quando siamo là siamo sempre tavolate di venti, persone che ti vengono a trovare, ti telefonano: -Vengo domani...quindi questo un po’mi sempre mancato!

5.1.14 Le sensazioni ancestrali del passato

Carla e Massimo

Per Carla le immagini dell’Italia sono legate ai ricordi dell’infanzia nella casa dei nonni, sono i suoni, gli odori, la luce che affiorano alla sua mente; si tratta di qualcosa che viene dal profondo, dal passato e che identifica come “sensazioni ancestrali”. Massimo non fa invece nessun riferimento alla città in cui è nato ma parla della partecipazione politica italiana, vissuta in modo diverso rispetto alla Svizzera, poi però associa l’Italia alla cultura del cibo e alla diversità linguistica dei dialetti che comporta una difficoltà nella comunicazione tra regioni.

Carla

Guardi...mi vengono in mente soprattutto delle immagini della mia infanzia, mi vengono in mente delle cose, quasi dei suoni...degli odori. I miei nonni avevano una casa vicino al porto di Napoli...e io mi ricordo ancora la luce che si rifletteva sul mare e che filtrava attraverso le persiane. Questo è un ricordo molto napoletano cioè di questo caldo, la calura del pomeriggio... // e quest’odore abbastanza salmastro che ci poteva essere vicino al porto...certi suoni, la voce delle persone...// ecco, sono delle sensazioni quasi...ancestrali che io provo! Pensando a me con l’Italia, è questa la mia esperienza!

Massimo

Mmm...allora, per me particolarmente la partecipazione a...alla vita politica che qui trovo più...è cambiata anche in Italia però qui sicuramente è vissuta con molto più distacco e...il cibo non soltanto come ricette ma anche come cultura del cibo diversa questo sì! // ...e poi ecco un’altra cosa è sempre nell’ambito della lingua...che mi fa pensare all’Italia, sono i dialetti quindi una peculiarità dell’Italia rispetto a tanti altri paesi è il...la varietà di dialetti anche...se vuole, la difficoltà a comunicare certe volte anche tra regioni diverse che magari possono essere così vicine.

¹⁵ Muxel A., *op. cit.*, p. 61.

Carla continua dicendo che un'altra immagine che ha dell'Italia le viene dalla scuola frequentata, il liceo classico, una scuola molto apprezzata perché l'ha formata come cittadina e che ritiene sia una particolarità del sistema scolastico italiano; il marito non fa accenno alla scuola ma al piacere ritrovato di rivivere alcune esperienze dell'infanzia: ha fatto pace con il Paese che in un certo senso l'ha costretto a partire.

Carla

E poi un'altra cosa le devo dire...che è legata alla scuola, cioè io mi sento molto fortunata del fatto di una scuola che almeno negli anni in cui ci ho vissuto io, aveva in testa di...formare dei cittadini e penso che questa è una cosa molto particolare, è stata una cosa molto particolare del nostro sistema scolastico...l'idea che non tutto fosse funzionale a una competenza che poi uno si deve andare a rivendere! Io ho studiato fisica, però ho fatto il liceo classico! Ho studiato il latino, ho studiato il greco...sono contentissima di averlo fatto, per me, per quello che ha significato proprio come...come persona!

Massimo

Ho lasciato l'Italia con...con piacere! (ride) Nel senso che ero contento di venire all'estero per fare questa esperienza ed ero un po' stanco dell'Italia...// Però, diciamo, un certo...una parte di...delle amarezze, insomma, che mi avevano spinto a lasciare...non è che sono scomparse ma sono...arrotondate, un po' smussate...per cui adesso mi piace ritrovare certe cose. Ho fatto un po' pace, diciamo, con il passato...e ci sono ancora molte altre cose che mi innervosiscono però ritorno con più piacere di quanto non tornassi prima! (ride).¹⁶

Carla ha lasciato l'Italia grazie a una borsa di studio e, pur non avendo vissuto la mobilità come una partenza forzata, come tanti altri della sua generazione alla fine degli studi universitari non ha avuto la possibilità di mettere a frutto la sua formazione e di trovare un lavoro adeguato. Carla prova un sentimento di rabbia, di risentimento e di amarezza nei confronti di “questo sistema che ci aveva tradito”.

Io sono consapevole del privilegio di cui ho beneficiato come persona che ha potuto studiare a livello universitario però, nel momento in cui siamo andati via, noi ci siamo sentiti abbastanza rifiutati dal nostro paese. C'è stato detto durante tutta la nostra giovinezza: -Studiate che sarete i primi, sarete i migliori, formerete la classe dirigente...e invece questo non è vero, non è stato vero per un numero importante, cioè non è una minoranza trascurabile, forse è una minoranza ma è una minoranza importante e questa minoranza si è sentita che è stata messa alla porta perché non faceva parte di una...oligarchia...come posso dire? Che è basata molto sui favori, che è basata molto su un sistema clientelare e quindi quando noi siamo andati via, eravamo ragazzi anche abbastanza...come voglio dire? Non con dei grandi mezzi economici e molti di noi l'hanno fatto con rabbia e io faccio parte delle persone che hanno sentito un certo risentimento verso questo sistema che ci aveva tradito! Dopo tutta questa selezione che avevamo affrontato, scopri che in fin dei conti...non ha tutto questo valore tutto quello che hai realizzato.

¹⁶ Massimo racconta quali sono le esperienze che rivive quando torna nella sua città natale: «A me una cosa che piace fare è girare per il mercato...che è una cosa che mi piaceva fare anche prima quindi che faccio sempre quando torno. A Napoli ci stanno molti mercatini, anche di alimentari che sono...interessanti anche in contrasto con i grandi supermercati che ormai stanno dilagando dappertutto. Quindi quello mi piace perché è un bagno un poco nella...in quello che già c'avevo durante la mia infanzia e che mi piace ritrovare e rivedere quando vado lì».

È in Svizzera che Carla e Massimo hanno avuto la possibilità di far valere le competenze acquisite grazie agli studi effettuati in Italia;¹⁷ il sentimento verso il paese che ha accolto lei e il marito, pur essendo stranieri e studenti, due statuti che li ponevano in una situazione potenzialmente svantaggiosa in partenza, è di riconoscenza, in quanto la Svizzera ha permesso loro di essere valorizzati professionalmente.

*È questa la cosa incredibile! Siamo arrivati essendo stranieri...permesso B che rinnovavamo ogni anno, cioè non eravamo un'élite per niente! Eppure io e mio marito abbiamo fatto una carriera da quadri dirigenti! Capisce qual è la differenza? Quindi noi, non avendo nessuna premessa che ci mettesse in valore, non avevamo nessuna rete sociale, nessun network, niente di niente, però abbiamo fatto dei progressi professionali che non avremmo mai sperato di fare in Italia! Solo in base ai nostri meriti! questo è stato molto forte!*¹⁸

5.1.15 La percezione di un paese in crisi

Caterina

Caterina si dispiace molto per la difficile situazione in cui versa attualmente l'Italia per cui la prima parola che le viene in mente è "crisi", mentre solo qualche anno fa era per lei sinonimo di famiglia, vacanze e momenti piacevoli passati con gli amici.

Quando penso all'Italia penso a crisi, sì! È l'immagine che ho in questo momento...guarda, sinceramente crisi e preoccupazione per le persone che ci stanno. Prima, qualche anno fa, no, per me l'Italia erano le vacanze, tornare in famiglia...le risate!

Caterina è molto informata su quanto succede in Italia: guarda regolarmente il telegiornale o legge su internet i quotidiani e confessa che, nonostante viva in Svizzera da ormai quindici anni, non segue mai le notizie locali. Le informazioni veicolate dal telegiornale italiano mostrano una situazione che Caterina definisce quasi catastrofica per gli abitanti ma pensa che il suo pessimismo sia dovuto alla sua visione dall'esterno.

¹⁷ A proposito della preparazione ricevuta in Italia Carla dice: «È eccellente! Rimane uno dei paesi secondo me in cui la formazione raggiunge un livello straordinario per cui mi fa particolarmente rabbia perché io vedo tutte queste potenzialità che sono sprecate e sono disperse».

¹⁸ In un altro momento dell'intervista Carla ci racconta perché lei e il marito hanno deciso di restare in Svizzera. «Nel 2001 in Italia c'è stato un grande concorso nazionale nel CNR, eravamo entrambi vincitori di concorso e noi abbiamo rinunciato. Sì, perché in effetti...il mondo della ricerca in Italia è talmente...vive in uno stato di prostrazione in questo momento, che per noi in quel momento era inimmaginabile ritornare indietro a quelle condizioni, in cui si lotta per avere un posto, una scrivania...e quindi abbiamo preferito anche una carriera più stabile...poi avremmo anche delle controfferte qui quindi le accettammo. Alla fine non l'abbiamo fatto perché la situazione era...cioè la situazione la trovo molto...insoddisfacente, dal punto di vista professionale, sì // quindi per questo motivo noi alla fine abbiamo scelto questa strada e poi anche per un motivo che...in effetti, venendo da Napoli, è una città molto difficile, una città in cui le condizioni di vita sono molto difficili e noi...non ci saremmo immaginati che le nostre figlie potessero crescere nello stesso modo qui o a Napoli. È stato un sacrificio difficile forse dal punto di vista degli affetti, della...cerchia familiare...però dal punto di vista proprio delle opportunità per queste bambine, è tutto un altro mondo! // Siamo partiti tutti! // C'è stata nella nostra generazione soprattutto una grande diaspora...dei giovani laureati, sì».

L'influenza dei mass-media contribuisce alla costruzione dell'immaginario collettivo,¹⁹ amplificato dal fatto di non vivere più nel paese.

Io seguo, certo! Non leggo i giornali ma leggo su internet, vedo il telegiornale, sono sempre informata, forse avrò visto in quindici anni solo due volte il telegiornale svizzero! // In Italia sembra che vada tutto male! Non so, ultimamente io ho questa sensazione... // però, nonostante questo trovo che l'italiano ha sempre questa forza di reagire a qualsiasi prova che si trova davanti. // Quindi mi dico...o sono io da fuori che peggioro...la vedo peggiorata la situazione rispetto a quelli che la vivono, però mi sembra che...insomma, non è una sensazione buona!

Nel corso dell'intervista Caterina ritorna sulla situazione critica che l'Italia sta vivendo a livello economico e prevede un futuro difficile che porterà secondo lei al disastro economico e addirittura alla guerra civile. La visione apocalittica è supportata da diversi esempi che mostrano il peggioramento della situazione; nel confronto tra i due paesi la Svizzera esce vincitrice.

Qui in Svizzera comunque le cose vanno molto meglio dell'Italia! Qui paghi le tasse ma vedo che le scuole si aprono, le strade si rifanno, vedo che la metropolitana si costruisce, invece in Italia paghi paghi paghi e sinceramente ...// Vedo una...una discesa verso l'inferno improvvisa! Non so se e quando si fermerà ma secondo me quando si fermerà sarà troppo tardi perché...arriverà un disastro economico...che scatenerà la guerra civile! Ci sono tutti gli estremi, ecco!

Caterina ha sempre piacere nel recarsi in Italia ma ancora una volta esprime delusione e preoccupazione per la difficile situazione attuale. Come altri informanti, ci ha detto di aver notato un peggioramento nell'atteggiamento delle persone che ora le sembrano meno aperte agli altri perché preoccupate per la situazione economica. Facendo il confronto con alcuni aspetti e comportamenti che sono molto diversi in Italia e in Svizzera, Caterina si ritiene fortunata ad abitare in un paese dove “sono tutti bravi, tranquilli” e che tutela i lavoratori in difficoltà.

È vero che qua tutto è come nel paese del “Mulino bianco”, strade pulite, non c'è un pezzo di carta per terra...là invece c'è un casino, gente che urla, che si incavola! Qui sono tutti bravi, tranquilli! (ride) non so come dirti...invece in Italia la gente è più alla mano //...Magari adesso è un periodo che vedo la gente cambiata perché comunque la situazione è cambiata...// adesso la gente ha i suoi problemi da risolvere... // Mi fa sempre piacere andare in Italia, torno sempre contenta dall'Italia perché rivedo tutti però... // Mi sento un po'...delusa dalla situazione che trovo perché l'ho lasciata che non era così quindici anni fa! Io quando sono venuta qui quindici anni fa ho pianto tutto il viaggio! Invece adesso dico: Son fortunata ad abitare qua...quando sento le mie amiche: -Sai, c'è crisi // Invece qua bene o male ti arrangi insomma...c'è l'assistente sociale, lo chômage...

¹⁹ Per immaginario collettivo si intende un insieme di simboli e concetti presenti nella memoria e nell'immaginazione di una molteplicità di individui facenti parte di una certa comunità, dando forma alla memoria collettiva.

Sintesi del capitolo

Dal confronto delle testimonianze, relativamente alle rappresentazioni, alle immagini, ai pensieri che l'Italia suscita nelle persone intervistate, emergono differenze tra la prima e la seconda generazione di attori/adulti.

La prima generazione, che ha lasciato l'Italia da tanti anni per motivi diversi, ritorna almeno una volta all'anno nel paese di origine, verso il quale manifesta sentimenti contrastanti che vanno dalla nostalgia del passato alla delusione del presente. Le informazioni veicolate soprattutto dalla televisione e dai giornali,²⁰ anche locali, che le persone di prima generazione seguono quotidianamente, favoriscono la produzione di un immaginario collettivo che si incarna nella realtà sperimentata durante i soggiorni. Gli informanti fanno spesso il confronto tra la situazione italiana attuale che provoca delusione per la maleducazione della gente, il malgoverno, la cattiva amministrazione e la Svizzera. Il Paese lasciato tanti anni fa viene in alcuni casi denigrato e quasi rinnegato mentre il Paese di residenza esce sempre vincitore dal paragone per la serietà del governo, l'amministrazione, l'educazione ed è percepito come un luogo sicuro, in cui si vive bene. Nonostante gli aspetti negativi, all'Italia viene comunque riconosciuto il patrimonio artistico e culturale nonché le bellezze paesaggistiche sulle quali tutti sono d'accordo e apprezzano.

L'Italia per gli informanti di prima generazione coincide con il luogo di nascita in cui è spesso rimasta una parte della famiglia o dove riposano le persone ormai decedute, è un luogo connotato affettivamente, verso il quale si nutre un sentimento di nostalgia e di rimpianto per un passato che è abbellito dai ricordi dell'infanzia e dalla lontananza, in cui le difficoltà sembrano essere state rimosse.

La prima generazione ci sembra oscillare tra il bisogno e l'obbligo di tornare al paese nativo, quasi come fosse un pellegrinaggio da compiere: «in questo senso gli emigrati sono pellegrini», dice Z. Bauman.

For pilgrims through time, the truth is elsewhere; the true place is always some distance, some time away. Wherever the pilgrim may be now, it is not where he ought to be, and not where he dreams of being.²¹

²⁰ «La télévision est [...] devenue un phénomène social tellement familier et banal que l'on a du mal à prendre conscience de la charge d'imaginaire qu'il induit». Wunenburger J.-J. (2003). *L'imaginaire*. Paris: PUF, p. 115.

²¹ Bauman Z. (1996). «From Pilgrim to Tourist -Or a short history of identity», in Hall S., Gay P. (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, London. Citato da Baldassar L. (2001). «Tornare al paese: territorio e identità nel processo migratorio», in *Altreitalie*, 23, p. 15.

La seconda generazione effettua regolarmente almeno una volta all'anno un soggiorno in Italia, principalmente nel paese di origine dei genitori. L'Italia rappresenta un paese in cui non ha mai vissuto, in cui va solo per trascorrere le vacanze, per ritrovare la famiglia, per il divertimento, è quindi un paese visto con gli occhi del turista, del quale si apprezzano il cibo, l'arte, le bellezze naturali e artistiche, il clima, la cordialità della gente. Le esperienze sensoriali di suoni, voci, colori, odori, percepiti soprattutto durante l'infanzia, ritornano nell'evocazione di immagini che hanno lasciato un'impronta indelebile; gli odori, in particolare, sono stati indicati da alcune persone come ricordi significativi di momenti vissuti.

Se la prima generazione è al corrente di quanto avviene in Italia tramite la televisione e la stampa, non altrettanto lo è la seconda, alla quale non interessano particolarmente la politica e l'attualità italiane ma soprattutto i film e le trasmissioni televisive da guardare nel tempo libero, anche insieme ai figli per mantenere il contatto con la lingua. L'Italia per la seconda generazione è un Paese piacevole da visitare per qualche settimana all'anno, senza dover far fronte agli obblighi della vita quotidiana come chi ci abita.

Il ritorno nel paese di origine della famiglia è per taluni attori di seconda generazione un bisogno quasi fisiologico, una sorta di ricarica affettiva e sensoriale, di cui si sente la mancanza se non è soddisfatto, mentre per altri si tratta quasi di un obbligo morale ereditato.

6. LE RAPPRESENTAZIONI SULL'ITALIA DEGLI ATTORI/ALUNNI

Obiettivi del capitolo

In questo capitolo analizzeremo le produzioni degli attori/alunni, figli e nipoti degli informanti adulti e di altri alunni frequentanti i Corsi di lingua/cultura italiana e i corsi di catechismo della Missione Cattolica. Nella prima parte del capitolo spiegheremo le fasi dello svolgimento dell'attività proposta, nella seconda parte presenteremo le produzioni degli attori/alunni.

6.1 Le fasi dell'attività proposta

Per sollecitare nei bambini le rappresentazioni e le immagini sull'Italia abbiamo dato la seguente consegna: “Chiudi gli occhi e immagina di essere in Italia. Che immagini vedi davanti a te? Disegna o scrivi le parole che ti vengono in mente quando pensi all'Italia”. Dopo la realizzazione dell'attività, abbiamo chiesto individualmente ad ogni alunno di commentare il disegno, trascrivendo il più fedelmente possibile sul retro del foglio le verbalizzazioni.

Il disegno ci è sembrato il mezzo più idoneo per far rappresentare le immagini relative all'Italia: nel disegno il bambino rivela una parte di se stesso e, come dice B. Langevin, «à partir de l'âge de six ans, l'enfant tente de se rapprocher de la réalité visuelle. Il reproduit le plus fidèlement possible ce qu'il voit [...]. Le dessin reflète le monde intérieur de l'enfant et, à ce titre, il mérite un grand respect».¹

Il contesto in cui il disegno è stato realizzato deve essere preso in considerazione per l'interpretazione. Langevin a proposito del contesto dice: «Un dessin est significatif en soi, mais il ne prend véritablement toute sa valeur que lorsqu'il est situé dans un contexte particulier. Ce contexte est tout aussi important que le dessin lui-même. Ignorer ce principe peut conduire à des erreurs flagrantes d'interprétation».²

6.2 Analisi e interpretazione delle produzioni degli attori/alunni

Di seguito proponiamo le produzioni degli attori/alunni con la trascrizione della verbalizzazione di commento al disegno e le parole/chiave di chi ha scelto di non

¹ Langevin B., (2011). *Comprendre les dessins de mon enfant*. Ottawa: Les éditions de Mortagne, p.19 e p.29.

² Langevin B., *op. cit.*, p. 67.

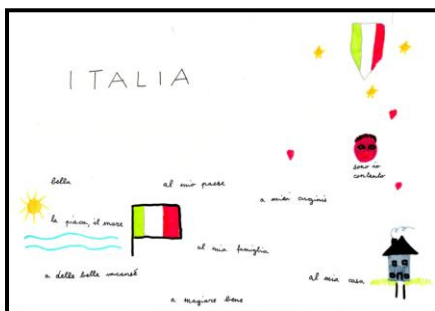
effettuare il disegno. Anche per questa attività l'adesione all'attività è stata volontaria ma nessuno si è rifiutato di effettuarla.

- Oriana, 10 anni, figlia di Beatrice e nipote di Alberto, classe quarta di scuola primaria.



Quando penso all'Italia vedo i gelati e le cose buone da mangiare, la pizza, la pasta. Mi piace andare in vacanza in Italia!

- Christian, 11 anni, figlio di Elena e nipote di Amelia, classe quinta di scuola primaria.



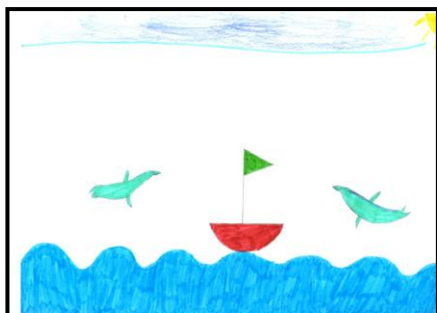
Penso: alla spiaggia, al mare, alla mia casa, a delle belle vacanze, ai miei cugini, al mio paese, alla famiglia, a mangiare bene. Ho disegnato anche la bandiera e la mia faccia: sono io contento quando sono in Italia. L'Italia è bella!

- Jean, 9 anni, figlio di Lucia e nipote di Anna, classe terza di scuola primaria.



Je suis à la mer, en Toscane. On y va pour les vacances d'été. J'aime être en Italie! J'aime la plage, la mer, le soleil, les palmiers. Dans ma famille 70% d'italiens et 30% de français. Je parle un petit peu l'italien, j'aime parler italien. Je parle italien avec ma maman des fois et avec la nonna aussi quand elle parle italien.

- Viola, 9 anni, figlia di Lucia e nipote di Anna, classe terza di scuola primaria.



J'ai dessiné la mer avec les dauphins. J'aime aller en Italie! Je parle un peu italien avec ma maman et un peu avec la nonna. Je n'aime pas trop parler italien parce qu'il y a des mots que je n'arrive pas à dire. Je me sens un peu italienne quand je vais en Italie et à l'école italienne.

- Dario, 8 anni, figlio di Rosa Rossi e nipote di Antonio Rossi, classe seconda di scuola primaria.



Dell'Italia io vedo il mare, i nonni, gli zii, la casa nostra e dei nonni. Mi piace andare in vacanza in Sicilia. Mi sento tanto italiano a casa e di meno a scuola.

- Camilla, 10 anni, figlia di Paolo e Clelia, classe quarta di scuola primaria



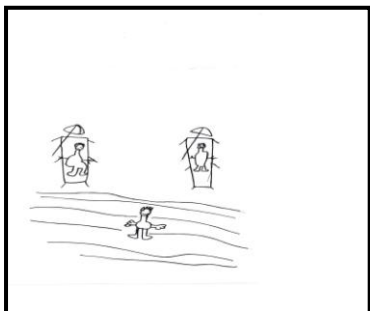
Per me Italia vuole dire la famiglia, il mare, la pizza. Mi piace tutto dell'Italia!

- Anna, 10 anni, figlia di Matteo e nipote di Graziella, classe quarta di scuola primaria.



Mi piace andare in Italia. Quando penso all'Italia vedo i gelati che mangio.

- Lorenzo, 9 anni, figlio di Matteo e nipote di Graziella, classe terza di scuola primaria



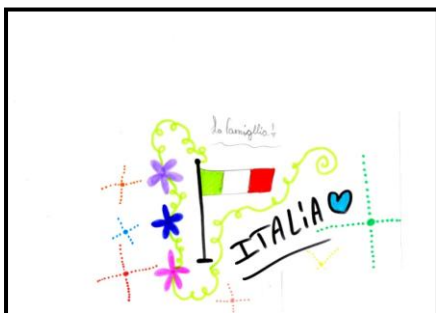
Quando penso all'Italia vedo il mare e la spiaggia. Mi piace andare in vacanza in Italia e mi sento sempre italiano.

- Linda, 8 anni, figlia di Giorgio e nipote di Gianna, classe seconda di scuola primaria.



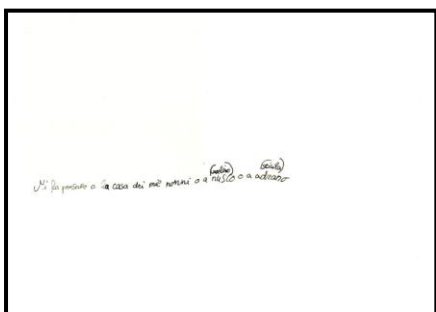
J'ai dessiné la maison de la nonna et de papa, la pizza aux champignons, la glace. J'aime beaucoup aller en Italie! Je me sens un peu italienne quand je suis en Italie et quand je parle avec papa. Ma maman est marocaine, c'est mon papa qui est italien. J'aime parler italien avec papa!

- Sylvie, 11 anni, figlia di Antoine e nipote di Franca, classe quinta di scuola primaria.



L'Italie pour moi c'est le drapeau et la famiglia!

- Marco, 11 anni, figlio di Valeria e nipote di Piera, classe quinta di scuola primaria



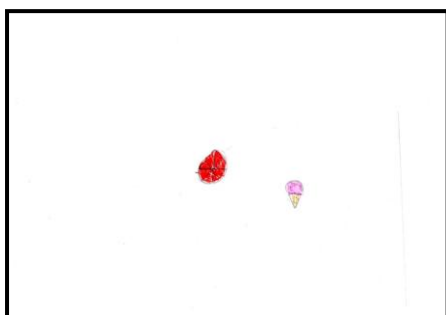
L'Italia mi fa pensare alla casa dei miei nonni a Avellino e in Sicilia.

- Arianna, 10 anni, figlia di Emma, classe quarta di scuola primaria.



Mi piace andare in Italia. Penso ai gelati, alla pasta e alla pizza.

- Irene, 10 anni, figlia di Simona, classe quarta di scuola primaria



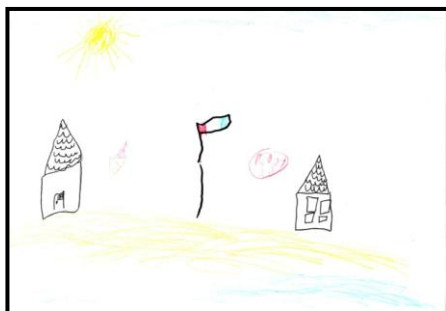
Per me l'Italia è mangiare la pizza e il gelato con i nonni e i cugini.

- Luca, 10 anni, figlio di Giuliana, classe quinta di scuola primaria



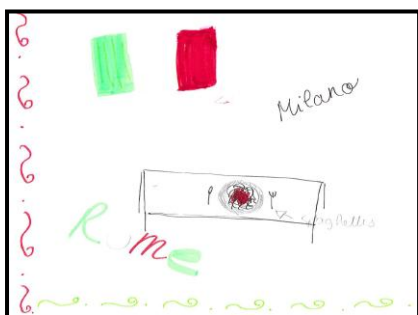
Pizza, pasta, la famiglia, amici, mare.

- Alessia, 8 anni, figlia di Carla e Massimo, classe seconda di scuola primaria.



Ho disegnato la casa della nonna, la casa dell'altra nonna, la pizza, il gelato e la bandiera dell'Italia. Mi piace molto andare in Italia. A casa parlo italiano con papà e mamma e francese con mia sorella. Mi sento un po' italiana quando sono a casa e svizzera a scuola.

- Elisabetta, 14 anni, figlia di Caterina, classe nona.



Quando penso all'Italia penso a Milano e alla famiglia, a Roma, agli spaghetti.

Di seguito proponiamo, per confronto, i disegni realizzati dagli alunni delle classi di catechismo e da altri alunni dei Corsi LCI.

- Luca, 7 anni, classe prima di scuola primaria.



Papa et maman sont d'origine italienne. À la maison nous parlons français, des fois ils me parlent en italien, c'est moi qui demande de parler italien, j'aime parler italien. Je sais des mots en italien. Dans le dessin papa m'apprend à nager. Nous sommes en Italie, à la mer. J'aime aller en vacances en Italie.

- Marianne, 6 anni, classe prima di scuola primaria.



Ho disegnato la mamma che mangia un gelato, la casa della nonna e la casa della zia, il sole. Mi piace molto andare in Italia in vacanza!

- Mario, 7 anni, classe seconda di scuola primaria.



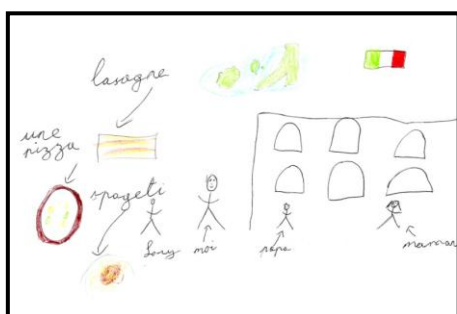
Mi piace tutto dell'Italia. Qui ho disegnato la squadra dell'Italia che batte la Francia 5 a 0.

- Noemi, 7 anni, classe prima di scuola primaria.



Ho disegnato il mare. Penso alla casa dei nonni e dei cuginetti. Ho nostalgia dell'Italia, vorrei restare per sempre a vivere in Italia.

- Eddy, 8 anni, classe seconda di scuola primaria.



Papa est d'origine italienne et ma maman est française. Toutes les vacances d'été je vais en Italie chez mon grand papa, toute la famille vit là-bas. J'aime aller là, retrouver mon grand papa. Je fais plein de trucs, on va visiter d'autres choses. J'ai dessiné ma famille, le drapeau, l'Italie, les choses que j'aime manger et le Colisée à Rome.

- Giovanni, 11 anni, classe quinta di scuola primaria.



Parmigiano, salsiccia, salame, pancetta, spaghetti all'olio, prosciutto, lasagna, pasta. Mi piace molto mangiare italiano!

- Mathéo, 8 anni, classe seconda di scuola primaria.



J'ai essayé d'imaginer la maison de nonno et nonna en Sardaigne parce que je suis allé la dernière fois dans le ventre de ma maman. Mon nonno me dit qu'il fait chaud alors j'ai dessiné le soleil.

Sintesi del capitolo

Leggere e interpretare i segni grafici di un disegno non è semplice, soprattutto se a disegnare sono i bambini; «il bambino, fin verso gli 8/9 anni disegna essenzialmente ciò che esiste, è reale, visibile, anche se i suoi disegni non sono una copia percettiva della realtà, ma riflettono l'immagine mentale che egli ha della realtà in quel momento particolare», spiega A. Capogna.³

Nell'analisi considereremo il disegno come espressione della capacità di rappresentare mentalmente ciò che non c'è; qualsiasi segno può avere un'infinità di interpretazioni e leggere i segni grafici di un disegno non è semplice, soprattutto se a disegnare sono i bambini. Noi non analizzeremo gli aspetti formali e grafologici ma solo l'aspetto contenutistico, cercando di interpretarlo a livello simbolico anche grazie al commento dei bambini stessi. Il contenuto manifesto del disegno ci potrà chiarire alcuni aspetti della personalità, della vita affettiva e immaginaria del bambino; non abbiamo invece preso in considerazione i particolari quali le dimensioni, le forme, il segno grafico e la modalità di inserirlo nello spazio.

L'analisi dei disegni degli attori/alunni ha messo in evidenza molte similitudini con le risposte degli attori/adulti genitori: le immagini più frequenti relative all'Italia sono infatti riferite soprattutto alle vacanze estive trascorse al mare. I bambini, quando sono presenti nel disegno, si autorappresentano con il viso sorridente perché si tratta di momenti felici, vissuti in un paese amato, nel quale trascorrono giorni spensierati insieme ai genitori, spesso presso i parenti. Ci riferiamo ancora una volta a Langevin a proposito dei simboli che traspaiono dal disegno.

Le dessin parle librement et totalement à travers les symboles. Deux grands types de symboles y apparaissent: universels et personnels. La première catégorie, aussi appelée archétypes universels, fut décrite par Carl Gustav Jung. Ces images issues de la mémoire collective ont un sens commun pour tout le monde [...]. Précisons également qu'un symbole universel peut malgré tout se doubler d'un sens personnel, d'où la seconde catégorie: les symboles personnels. Ceux-ci proviennent de l'expérience individuelle et ont donc un sens personnel. [...] Il est impossible de dresser une liste exhaustive des symboles personnels et de leurs définitions. [...] De là l'importance de connaître un tant soit peu l'enfant qui dessine pour comprendre la portée de telle image ou de tel symbole.⁴

I disegni esprimono l'attaccamento alla famiglia rimasta in Italia, ai nonni soprattutto, rappresentati non tanto come persone ma identificati spesso con la casa, immagine-

³ Capogna A. (2011). «Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana», in *Psico-Pratika*, 69, p. 6.

⁴ Langevin B., *op. cit.*, pp. 107-108.

simbolo degli affetti. I legami con la famiglia rimasta a vivere in Italia, riannodati e vivificati attraverso i viaggi che i bambini compiono almeno una volta all'anno coi genitori, diventano spesso anche l'occasione per conoscere le bellezze paesaggistiche e il patrimonio culturale italiano che appaiono in alcune produzioni. Le vacanze trascorse danno l'opportunità ai genitori di far impregnare di "italianità" i figli, di instillare l'amore per un paese verso il quale gli attori/alunni manifestano un forte attaccamento che traspare dai disegni.

La bandiera tricolore italiana, spesso presente nelle produzioni sotto diverse forme, può essere considerata simbolo e percezione dell'"italianità" e dell'appartenenza affettiva al gruppo. Anche lo sport, in particolare il calcio, rappresentato attraverso il disegno e le parole/chiave, è manifestazione dell'appartenenza, di identificazione collettiva e di rafforzamento dei legami con la terra di origine della famiglia: il tifo riaccende l'orgoglio nazionale anche di chi non fa parte della nazione, come spiega N. Sbeti:

nello sport i gruppi nazionali possono trovare infatti un pacifico palcoscenico di espressione identitaria e di identificazione in un modo che si può facilmente collegare alla nozione di «comunità immaginata» proposto da Benedict Anderson. Secondo questo studioso la nazione può essere descritta come «una comunità politica immaginata [...] in quanto gli abitanti [...] non conosceranno mai la maggior parte dei loro compatrioti, né li incontreranno, né ne sentiranno mai parlare, eppure nella mente di ognuno vive l'immagine del loro essere comunità».⁵

Il cibo, rappresentato attraverso i piatti della tradizione culinaria italiana, appare in molte produzioni: si tratta di cibi connotati affettivamente, frutto di esperienze sensoriali significative e piacevoli, il cui ricordo permane nel tempo.

Per concludere proponiamo una lista riassuntiva degli elementi contenuti nelle produzioni degli attori/alunni: si tratta di dati che provengono dalla realtà osservata ma rielaborati, filtrati affettivamente e nei quali i bambini si identificano:

- cibo: piatti della tradizione culinaria italiana (pizza, gelato, lasagne, ...)
- casa: dei nonni, degli zii
- paesaggio ed elementi climatici: mare, sole, spiaggia
- simboli: bandiera
- sport: calcio
- persone: se stessi, nonni, famiglia
- elementi identificanti l'Italia: cartina, monumenti.

⁵ Sbeti N. (2011). «Sport e identità nazionale. 150 anni di sport nell'Italia Unita. Il valore della simbologia sportiva in Italia, Francia e Inghilterra». Relazione presentata l'1/11/2011 al 7° convegno annuale U.N.A.S.C.I. (Unione Nazionale Associazioni Sportive Centenarie d'Italia), p. 2.

7. LE RAPPRESENTAZIONI SUI CORSI LCI

Obiettivi del capitolo

Uno degli obiettivi della ricerca è quello di mettere in evidenza quali sono le rappresentazioni sui Corsi di lingua e cultura italiana ai quali molti degli informanti adulti hanno iscritto i propri figli e i nipoti, Corsi dei quali noi stesse siamo state insegnanti a livello di scuola primaria per sei anni. Nel capitolo che segue riporteremo dapprima i riferimenti legislativi e teorici relativi alla loro istituzione, successivamente proporranno le testimonianze degli attori relativamente alle loro rappresentazioni sui Corsi, mettendole a confronto con il documento ufficiale elaborato dall'Ufficio Scolastico della Circoscrizione Consolare di Losanna, il Piano dell'Offerta Formativa (POF).

7.1 Riferimenti legislativi e teorici

Riferendoci a quanto esposto nel capitolo relativo al contesto, ricordiamo che già nel novembre del 1961 l'Ambasciata d'Italia a Berna era intervenuta nel campo della scolarizzazione dei figli degli italiani emigrati in Svizzera ma bisognerà arrivare al 1971 quando lo Stato italiano emanò la legge n. 153 che dava un inquadramento legale e un riconoscimento ufficiale alle esigenze linguistiche e formative degli alunni italiani scolarizzati all'estero. Nel 1972 furono scritte le *Prime raccomandazioni della CDPE* (Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione), nelle quali si riconosceva l'importanza della *lingua d'origine* degli alunni e ai *corsi di Lingua e Cultura d'Origine*, nel 1991 la CDPE emanò altre "raccomandazioni", valide ancora oggi. I primi Corsi di lingua e cultura italiana (LCI), finanziati dal Ministero degli Affari Esteri nel cantone Vaud e a Losanna, furono istituiti nei primi anni '70, in applicazione della legge n. 153 del 1971 che, senza sostanziali modificazioni, li promuove ancora oggi.

Secondo le nostre ipotesi, i Corsi di lingua e cultura italiana sarebbero una delle strategie familiari per trasmettere, mantenere e rafforzare il sentimento di "italianità" e un supporto importante per la trasmissione della lingua/cultura. In questo capitolo analizzeremo le testimonianze degli adulti per individuare quali sono le loro rappresentazioni sui Corsi e quali sono gli aspetti della lingua e della cultura che vorrebbero fossero insegnati.

In questo contesto le rappresentazioni assumono la connotazione di rappresentazioni sociali secondo la definizione di S. Moscovici:

Con l'espressione rappresentazioni sociali intendiamo una serie di concetti, asserti e spiegazioni che nascono nella vita di tutti i giorni, nel corso delle comunicazioni interpersonali. Esse sono, nella nostra società, l'equivalente dei miti e delle credenze nelle società tradizionali; possono essere addirittura considerate la versione contemporanea del senso comune.¹

Per Moscovici le rappresentazioni sociali riguardano un modo specifico di esprimere le conoscenze in una società o nei gruppi che la compongono; si tratta di una conoscenza condivisa, spesso sotto forma di teoria del senso comune: «le “filosofie” non ufficiali hanno un'influenza decisiva sulle relazioni, sulle scelte, sul modo di educare i figli, fare progetti e così via. [...] Esse hanno una strana posizione che sta tra i concetti, il cui scopo è filtrare il significato del mondo e renderlo più ordinato, e le percezioni, che riproducono il mondo in maniera ragionevole».²

7.2 Generazioni a confronto

7.2.1 Il Corso supporta i genitori nella trasmissione dell'italianità

Alberto e Beatrice

Alberto non ha ritenuto opportuno far frequentare il Corso LCI alle figlie, Beatrice invece se ne rammarica, soprattutto perché avrebbe potuto ottenere un documento ufficiale attestante il suo livello di conoscenza della lingua italiana, della quale è molto fiera, come ci ha detto più volte nel corso dell'intervista. Ormai da qualche anno sua figlia frequenta i Corsi³ che rappresentano un valido supporto, un aiuto per i genitori che come lei vogliono trasmettere ai figli il sentimento di appartenenza e si rendono conto di non riuscirci da soli.

Alberto

Io non c'ho tenuto...per le mie figlie // ...forse c'erano i corsi ma onestamente non me ne sono mai interessato. No, no, è comunque positivo!⁴

Beatrice

L'italien je le sais déjà mais très souvent je me suis dit mais je m'inscris à un cours...pour avoir quelque chose... // ...ce n'est pas par une question de légitimité mais oui, voilà, t'as un papier...quelque chose, non? // Pour XXX [ma fille] // moi j'aimerais bien qu'il y ait un relai aussi parce que je ne sais pas si j'arrive à faire toute seule...je me sens comment dire? Je fais ce que je peux pour lui transmettre en tout cas.

¹ Moscovici S. (1997b). «Le rappresentazioni sociali», in Ugazio V. (a cura di). *La Costruzione della conoscenza: l'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: Franco Angeli, p. 255.

² Moscovici S., *op. cit.*, pp. 257-258.

³ In un altro momento dell'intervista Beatrice ci aveva detto di aver chiesto alla figlia l'assenso per l'iscrizione ai corsi.

⁴ Alberto ha quattro nipoti dei quali solo la figlia di Beatrice frequenta il Corso di lingua e cultura italiana.

Alberto e Beatrice hanno un'opinione diversa riguardo ai contenuti dell'insegnamento: mentre il padre ritiene che debba essere insegnata la storia d'Italia, nonostante la visione critica sul processo d'unificazione dell'Italia, espressa più volte nel corso dell'intervista, la figlia è consapevole del fatto che oggi i Corsi abbiano una funzione diversa rispetto al passato, quando l'italiano era la lingua di casa. Arrivati alla terza generazione, i Corsi hanno lo scopo di mantenere vivi il legame con l'Italia e il sentimento di appartenenza.

Alberto

Non so, penso che si dovrebbe insegnare la storia. La storia è importante. La storia del nostro paese, per nostro paese intendo l'Italia, tutto ormai perché che si voglia o no, ci sono i campionati del mondo di calcio...ci sono cose che effettivamente pigliano!...anche se in definitiva quello che riviene sempre è il Rinascimento. Si va dall'impero romano al Rinascimento.

Beatrice

Peut être que je m'avance trop mais j'ai l'impression que quand j'étais petite les personnes qui allaient à l'école italienne c'étaient des personnes des enfants qui parlaient déjà l'italien parce que à leur maison on parlait italien...leurs parents parlaient mieux l'italien que le français et ils allaient à l'école et on leur apprenait la grammaire, le vocabulaire...// maintenant les besoins à mon avis ont un peu évolué...

Beatrice è consapevole della perdita della lingua attraverso le generazioni ma vuole che la figlia possa continuare ad avere piacere ad andare in Italia, che sappia comprendere, esprimersi e comunicare agevolmente; l'apprendimento della lingua scritta non le sembra prioritario: secondo la sua esperienza personale si può scrivere in italiano abbastanza correttamente solo sapendolo parlare.

J'ai l'impression mais en tout cas moi ce que j'aimerais pour XXX c'est qu'elle comprenne l'italien, qu'elle puisse parler, qu'elle se sente à l'aise en Italie, qu'elle ait du plaisir déjà à communiquer et après oui, si elle peut écrire, moi j'ai jamais appris à écrire mais ça va, je me débrouille...

Nonostante si dica molto soddisfatta del lavoro effettuato in classe, per Beatrice occorrerebbe dare più spazio all'aspetto orale della lingua, anche attraverso canzoni e filastrocche adatte ai bambini di scuola primaria, come vede nell'insegnamento del tedesco alla figlia nella scuola pubblica. La testimonianza mette in evidenza lo scarto tra le aspettative dei genitori che vorrebbero una didattica centrata soprattutto sull'orale e le politiche linguistiche del Ministero degli Affari Esteri che, attraverso l'Ufficio Scuola della Circoscrizione, nel *Piano dell'Offerta Formativa (POF)* tra gli obiettivi prevede lo sviluppo delle abilità linguistiche orali e scritte.⁵

⁵ Dal *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)*, anno scolastico 2009/2010 elaborato dal Collegio Docenti e promosso dall'Ufficio Scolastico della Circoscrizione Consolare di Losanna, p. 19: «Sviluppo abilità e competenze. Il nostro intervento didattico ha lo scopo da un lato di rimuovere le interferenze dialettali e della lingua francese a livello fonologico, morfosintattico e lessicale e dall'altro di sviluppare, potenziare e consolidare le abilità orali e scritte possedute dagli alunni. In quanto allo sviluppo delle abilità si procede con attività relative all'ascolto di testi orali e scritti, alla produzione di testi orali e scritti».

C'est peut être les cours, dès ce que je vois maintenant, c'est très très bien, je trouve quand même beaucoup axés sur l'écrit c'est mon impression...et peut être pas trop axés sur oral. // Peut être que ça dépend des...l'insegnante...mais...c'est super ce qu'elles font, vraiment! C'est très très bien! Mais par contre...il les fait lire, elles lisent, ça c'est bien mais...les faire parler...plus discuter...là...peut être qu'elles sont trop jeunes aussi...moi je me disais...là, j'ai vu comme maintenant on apprend...comme ma fille apprend l'allemand...c'est beaucoup avec des comptines, des chants, à la limite il y a pas encore de grammaire.

Riferendosi a quanto dice l'insegnante del Corso della figlia, i genitori iscrivono i figli perché vogliono mantenere i legami con le origini dei genitori o dei nonni per cui Beatrice ritiene estremamente importante che lo Stato italiano continui a finanziarli.

Le prof d'XXX disait: -Mais c'est super parce que dans cette classe tout le monde parle italien et ce n'est pas le cas de tous mes cours! Donc c'est quand même une réalité mais il me dit: -Si les parents font ça c'est qu'ils ont envie de garder un lien, non? En tout cas moi je trouve génial qu'il y ait cette possibilité, je suis très contente! // Quel que soit le biais moi c'est l'italien parce que j'ai mes racines là! Ça pourrait être une autre langue. C'est important de savoir d'où on vient je trouve et puis...moi je serais très triste si le Consulat disait...en fait ce n'est pas le Consulat qui décide mais si l'État italien arrête ces cours...

7.2.2 L'importanza di avere un diploma

Amelia ed Elena

Amelia pensa che due ore alla settimana di lingua/cultura non siano sufficienti, qualche ora in più servirebbe per imparare meglio l'italiano, in quanto ha constatato personalmente che molti bambini non sanno né parlarlo né scriverlo. La figlia Elena, scolarizzata in Italia fino al diploma di licenza media, ritiene importante che il figlio frequenti il Corso perché, oltre a conoscere un'altra lingua, potrà ottenere un diploma da sfruttare sia in Svizzera sia in Italia, nel caso di un eventuale rientro: il capitale linguistico certificato da un diploma rappresenta quindi ai suoi occhi un investimento sicuro per l'incertezza del futuro.

Amelia

[I corsi] Per me vanno bene, si facessero...ancora un pochetto di più! Per dire, adesso fanno solo due ore...se facessero per dire, un giorno alla settimana, possono ancora migliorare i bambini! ...Perché...stanno bambini che non capiscono niente, neanche una parola! E non sanno neanche scrivere! Niente! Manco una parola d'italiano!

Elena

Sì, perché non si sa mai...prima cosa è già un arricchimento in più, è una lingua in più che...come dire? Gli dà altre possibilità nella vita conoscendo la lingua e poi non si sa mai qui...se va male in Svizzera si può sempre rientrare in Italia e avrà, come dire? Dei diplomi che può utilizzare!

Amelia ed Elena hanno opinioni diverse riguardo ai contenuti da proporre: la mamma pensa che il Corso dovrebbe costituire una scuola di vita, nel senso che, oltre ad insegnare a leggere e a scrivere a chi è di origine italiana, riferendosi alla propria esperienza di straniera ed emigrata, costretta a cimentarsi in diversi lavori di tipo manuale, la scuola dovrebbe far capire che ogni individuo si deve adattare alla propria situazione, rimanendo

nello status assegnato dalla nascita. È la “riproduzione sociale” di Bourdieu che porta alla trasmissione delle posizioni sociali, del modo di agire e di pensare da una generazione all'altra,⁶ «l'intériorisation du destin objectivement assigné».⁷ La figlia Elena, facendo riferimento alla scuola dell'obbligo frequentata in Italia, pensa che nei Corsi a livello di scuola secondaria si dovrebbero insegnare la storia e la geografia dell'Italia.

Amelia

Dovrebbero insegnare un po' di tutto! Dovrebbero insegnare uguale che...per dire...qua uguale ci sta la campagna in Svizzera e anche...non è che tutti devono andare alla bella vita! Per andare, per dire, andare tutti a fare i...burò! Se oggi, domani non ci sta lavoro, quello che trovi ti prendi!

Elena

Forse...come dire?.....chais pas...forse fargli conoscere di più l'Italia geograficamente. // Io credo che questo sarebbe bene che i bambini conoscerebbero di più le...nella geografia le regioni, le risorse delle regioni, un po' più la storia dell'Italia...mais, come ho detto, sarà fatto negli anni a venire.

7.2.3 Il Corso LCI: una novità per la famiglia

Graziella e Matteo

Graziella ricorda di non aver mai fatto frequentare ai suoi figli i Corsi LCI; attualmente solo alcuni dei nipoti li frequentano, rallegrandosi del fatto che si tratti di una novità per la sua famiglia. Il figlio Matteo ricorda invece di seguito dei corsi d'italiano integrati nell'orario scolastico nel periodo in cui viveva con la sua famiglia in Francia.

Graziella

Qui è mia nuora che ha trovato i corsi, è una novità per la nostra famiglia. Aspetta! Ah, forse nelle scuole francesi hanno incominciato a mettere qualcosa...

Matteo

Alla scuola in Francia c'erano le stesse cose che qua solo che faceva parte della scuola dunque c'erano i corsi quattro ore la settimana ma un'ora qua una là con i compagni della stessa età.

Graziella e Matteo hanno opinioni diverse riguardo a ciò che dovrebbe essere insegnato nei corsi: per la madre è importante soprattutto l'aspetto orale della lingua, per l'aspetto culturale basta andare in Italia e “vivere” la cultura, immergendosi nella vita del paese, senza aver bisogno di alcun insegnamento scolastico.

Matteo, i cui tre i figli frequentano i Corsi LCI, è consapevole del fatto che i bambini, dopo essere già stati tutta la giornata alla scuola pubblica, arrivano già stanchi alla lezione d'italiano per cui ritiene importante un approccio didattico ludico alla lingua. Per quanto riguarda i contenuti culturali, suggerisce lo studio della geografia attraverso le tradizioni,

⁶ Il meccanismo della riproduzione sociale è stato analizzato e descritto da Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron in *Les Héritiers, Les étudiants et la culture* (1964). Gli autori mostrano come la posizione sociale dei genitori costituisca un'eredità per i figli studenti, rendendoli “eredi”, mentre altri devono essere considerati come dei “diseredati”.

⁷ Bourdieu P. (1966). «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», in *Revue française de sociologie*, 7-3, p. 331.

ad esempio culinarie, delle diverse regioni, oppure gli aspetti della vita sociale, in modo da mantenere vivi i legami con il paese piuttosto che contenuti di storia italiana che non attirerebbero i ragazzi.

Graziella

[Nei corsi si dovrebbe per] esempio insegnare a un bambino in italiano // questi faux jumeaux, non so⁸... Cosa si deve insegnare? L'Italia è così bella che basta andarci, non si deve insegnare niente. Una nipotina è andata a Paestum, Roma, Napoli, Pompei dove era già stata con il papà e la mamma ma adesso li vede con un altro occhio.

Matteo

Quello quello che è importante è beh...è fare un po' d'italiano ma cercare di farlo giocando perché sono stanchi, stufo. Di farlo imparando un po' a leggere dell'Italia come sì, la geografia o fargli imparare le cose che possono dargli un legame. Una cosa che non farei o a me mi sarebbe penosa, è imparare la storia dell'Italia // ma forse imparare la cucina...non so calabrese, capire delle cose della vita sociale è più importante. // Bisogna più focalizzarsi su quello che...può legare il bambino all'Italia che quello che è accademico.

7.2.4 Prendere coscienza delle proprie origini

Gianna e Giorgio

Giorgio racconta di aver frequentato le scuole medie inferiori e superiori fino alla maturità presso la scuola italiana privata che esisteva ai suoi tempi a Losanna; attualmente la figlia minore frequenta il Corso d'italiano dalla prima classe della scuola primaria. Giorgio ci spiega che i motivi per i quali l'ha iscritta: non è tanto per l'aspetto linguistico, ritenuto meno importante, ma perché la figlia possa prendere coscienza di avere anche un'appartenenza culturale italiana di cui essere fiera.

Gianna

[La mia nipotina] Sì, è dietro a farlo, sì sì! Al sabato va a fare il corso d'italiano. La mia opinione è che è bene al sabato la scuola italiana!

Giorgio

Certo, per me è importante! Ci tengo appunto per trasmettere un po'...un po' di cultura, almeno! Anche se non è linguisticamente, però di sentirsi già...sentire di far parte appunto...di avere anche questa genetica italiana, di essere fiero di appartenere...a questa...culla della...civiltà, storicamente, culturalmente.

Portare la figlia al Corso permette a Giorgio, che si sente colpevole del fatto di parlare francese in famiglia, di dire a se stesso di aver tentato di offrire qualcosa di importante alla figlia che avrà così la possibilità di sentir parlare italiano, conoscere alcuni aspetti della cultura e soprattutto vivere l'esperienza del contatto con altri bambini di origine

⁸ Graziella ci spiega cosa intenda per *faux jumeaux*: «Per esempio, sai, dico bugia e *bougie*...l'insegnante che insegnava italiano ai miei figli...dopo a un certo punto i corsi d'italiano sono cominciati, allora chiamo i bambini e dico: -Come si chiama questa? E loro: -Sacco! Oh, no!!!».

italiana. La nonna sa che la nipote frequenta il Corso e pensa che sia positivo ma non aggiunge altro.

(Mia figlia) non si esprime in italiano però mi sembra che di fronte a certe cose un po' ogni tanto...esce qualche parola...penso che anche...così, di bagnare...d'immergersi in questo ambiente, anche che se non completamente, non è refrattaria! // però di partecipare anche ai giochi, alle canzoncine, le dà una cultura...italiana e quindi penso che sia per me...molto positivo!

Giorgio pensa che i Corsi abbiano oggi obiettivi diversi rispetto al passato quando le famiglie dei lavoratori italiani venuti a lavorare in Svizzera, pensando di rientrare in Italia dopo qualche anno, li facevano frequentare ai propri figli perché non perdessero anni di scuola al ritorno. Oggi i Corsi servono invece per mantenere il contatto con la cultura attraverso contenuti di storia e di geografia che i figli, frequentando la scuola svizzera, potrebbero non conoscere.

Io penso che sono buoni, sì! Poi hanno cambiato perché mi sembra 'sti corsi prima, una volta, li facevano per gli italiani che eventualmente...pensavano di ritornare in Italia, invece adesso è un'altra cosa. È appunto di mantenere il contatto con la cultura, di avere almeno qualche nozione di base con la cultura italiana, non so...geograficamente, storicamente...cultura! // Perché...essendo svizzeri questi qui fanno scuola svizzera, non ne hanno assolutamente nessuna nozione dell'Italia!

7.2.5 Una frequenza “obbligata”

Anna e Lucia

Lucia ha quattro figli che frequentano i Corsi, dei quali tre a livello di scuola primaria e uno a livello di scuola secondaria. Lucia ci racconta che non è sempre facile stimolare i figli ad andare ai Corsi perché si svolgono il mercoledì pomeriggio oppure il sabato mattina quando i compagni di scuola possono dedicarsi ad altre attività, forse più piacevoli ma ribadisce che per lei è molto importante che i figli ci vadano.

Tutti e quattro vanno alla scuola italiana e le più delle volte devo devo...insistere perché non hanno voglia. Certo, gli altri amici della scuola giocano il mercoledì pomeriggio sa...

Lucia racconta che i figli che frequentano i Corsi a livello di scuola primaria a volte si lamentano perché le attività proposte sono troppo facili e ripetitive ma è consapevole del fatto che i figli a livello orale avrebbero ancora molto da imparare perché a casa non parla abbastanza con loro, per sua ammissione. Per quanto riguarda la figlia maggiore, alla scuola secondaria, Lucia ritiene che le attività proposte siano adatte al livello e all'età degli studenti perché “fanno tanta grammatica, lettura”; per quanto riguarda la cultura, si dovrebbe conoscere un po' la storia italiana perché alla scuola svizzera “non la studiano”.

Mmm...beh, i miei figli si lamentano un po', che è troppo facile! Non abbastanza...come si può dire? Ma non è che parlano tanto bene italiano ma... // La più grande....no, perché fa...fanno tanta grammatica...lettura...no, per quella più grande è adatto il corso. // Cultura...forse un po' di storia! Sì, un po' di storia italiana perché è vero che non la fanno, non la studiano...

7.2.6 L'apertura all'alterità

Franca e Antoine

Franca racconta che il figlio non ha mai frequentato i Corsi LCI ma ha studiato comunque l'italiano all'università, come ci conferma nel suo racconto. Franca giudica in maniera positiva i Corsi e consiglia ai genitori di origine italiana di mandare i figli e soprattutto di parlare italiano in famiglia, così come ha fatto lei. Antoine pensa che i Corsi siano molto importanti anche se la figlia li ha frequentati solo per due anni e poi li ha abbandonati perché impegnata in altre attività extra-scolastiche ritenute forse più importanti e anche più piacevoli. In ogni caso ritiene che possano stimolare negli alunni la conoscenza di un altro paese e favoriscano l'apertura verso gli altri.

Franca

No, no lui no...ma lui ha studiato l'italiano all'università. // L'ha studiato, sì! Quando era piccolo no ma all'università...//

È una bella cosa, eh! Io se avessi dei bambini consiglieri! Quando vedo qualcuno che c'ha dei bambini dico: -Mandateli a scuola italiana! Parlate in italiano!

Antoine

Avant...je le parlais...mais vraiment l'étudier, étudier la littérature...c'était pendant deux ans! // Ben...je l'ai choisi par...par facilité! //

Là, je pense que c'est très important même si je pense que pour notre fille ça a pas duré très longtemps puisque ça a duré...je crois deux ans, ça lui a donné quand même une ouverture de nouveau, ça lui a fait apprendre quelque chose, lui apprendre déjà qu'il y a d'autres pays // ça ça ça apporte cette ouverture d'esprit!

Alla domanda su cosa pensa si dovrebbe insegnare nei Corsi, Antoine risponde che non bisogna solo insegnare la lingua ma soprattutto imparare a conoscere l'Italia attraverso la lingua e la cultura, anche con supporti tecnici che invece mancano. L'aspetto più importante dei Corsi è il contatto che si stabilisce in classe tra bambini di origine italiana che ormai parlano francese, essendo nati e scolarizzati in Svizzera.

Qu'est ce que je pense?...c'est difficile...c'est clair que il y a à apprendre l'italien et apprendre l'Italie! C'est peut être effectivement deux choses différentes!...Bon, côté technique je pense qu'il n'y a pas de problème pour l'italien. Bon, pour la culture je pense que c'est difficile! Peut être...pour pas dire que c'est bien, oui, c'est magnifique...quand même d'avoir un esprit critique! Ben, je pense que à ce moment là, c'est clair qu'il y a un problème de moyens...c'est peut être d'avoir plus de moyens vidéo ou de montrer des vidéos, des films, des choses comme ça...autrement je pense que c'est très bien comme ça! Déjà le fait de côtoyer d'autres enfants italiens...c'est tout ça qui est important finalement!

7.2.7 Il Corso è “un asso nella manica”

Piera e Valeria

Piera ritiene che frequentare il Corso LCI sia necessario prima di tutto per avere un diploma e poi perché considera i nipoti solo come italiani, non svizzeri, e in quanto tali non devono assolutamente scordare la “loro” lingua, migliorandola sia a livello orale sia scritto. Anche la figlia Valeria considera l’attestato rilasciato dall’Ufficio Scuola del Consolato⁹ una carta da giocare sul mercato del lavoro, dato che l’italiano è una delle lingue nazionali svizzere.

Piera

Sì, sì, perché è una strada un po' in più, scusa! E perché poi sono italiani, non sono svizzeri! E quindi la sua lingua non la devono dimenticare! È importante, altro che importante! Certo devono anche scrivere, non solo parlare italiano perché sono italiani!

Valeria

Io mi dico e sono convinta che in tutto il mondo c'è sempre un italiano, dunque...c'è sempre qualcosa...è da tenere nel cassetto!//

Piera, ammettendo di non conoscere esattamente ciò che viene insegnato nei Corsi per cui dichiara che per lei vanno bene così come sono. Valeria, avendo effettuato gli studi dalla terza classe della scuola primaria alla maturità presso la scuola privata italiana che esisteva a Losanna, vorrebbe invece che nei Corsi venissero proposti alcuni testi classici di letteratura italiana che ha studiato alla scuola superiore. È convinta inoltre che i Corsi possano essere di aiuto a quei genitori che non hanno frequentato una scuola italiana perché fanno conoscere ai ragazzi alcuni aspetti delle tradizioni che altrimenti andrebbero persi¹⁰ pertanto definisce il Corso “un asso nella manica”.

⁹ Dal *Piano dell’Offerta Formativa (P.O.F.)*, anno scolastico 2009/2010 elaborato dal Collegio Docenti e promosso dall’Ufficio Scolastico della Circoscrizione Consolare di Losanna: «L’anno scolastico è diviso in due periodi di cinque mesi ciascuno: settembre-gennaio, febbraio-giugno/ luglio. Allo scadere di ciascun periodo viene consegnato ai genitori un “libretto di valutazione” con la valutazione dei livelli di preparazione raggiunti dagli alunni rispetto agli obiettivi prefissati relativamente all’area comportamentale, cognitiva e metacognitiva. Alla fine dell’anno viene trascritto sul libretto anche l’esito finale: ammesso alla classe successiva, non ammesso alla classe successiva. [...] Al termine della scuola secondaria (terza media, quarto e quinto anno facoltativo) agli allievi viene rilasciato un attestato di frequenza con profitto che permette di ottenere l’equipollenza, a tutti gli effetti di legge, dei titoli di studio conseguiti nelle scuole locali, a quelli della scuola elementare e media italiana (art. 2, lettera B, legge n.153 del 1971). [...] Gli alunni di terza media possono accedere, se il loro livello lo consente, agli esami di certificazione delle conoscenze acquisite in lingua italiana predisposti dall’Università per Stranieri di Perugia-certificazione CELI per i cantoni di Vaud, Valais, Fribourg», pp. 14-15.

¹⁰ Alcuni aspetti della tradizione italiana vengono riscoperti anche attraverso le attività complementari che vengono organizzate in alcuni periodi dell’anno scolastico. «Le attività complementari permanenti sono rappresentate da quelle iniziative extrascolastiche proposte e deliberate ogni anno dal Collegio Docenti attuate in collaborazione con le varie associazioni o enti culturali presenti sul territorio per ampliare l’offerta formativa e valorizzare i corsi di lingua e cultura. [...] *Festa di Natale*. La festa di Natale rappresenta l’attività più sentita dai ragazzi e dalle loro famiglie. Fornisce l’occasione per raccogliere intorno al “corso-scuola” alunni, genitori, parenti ed amici che rivivono emotivamente i momenti dell’infanzia. [...] *Festa di Carnevale*. La festa di Carnevale rappresenta anch’essa un’attività molto sentita dai ragazzi e dalle loro famiglie. Fornisce l’occasione per raccogliere intorno al “corso-scuola” alunni, genitori, parenti ed amici e per favorire insieme momenti di aggregazione e di socializzazione e per rafforzare la

Piera

Io penso che vanno bene così. Cosa devono imparare di più? Non lo so io! Per la scuola non è che sono al corrente di quello che fanno i bambini...

Valeria

Mah...quello che abbiamo imparato noi a scuola, la Commedia, la Commedia tutta! // Ecco, alla scuola italiana tutto non si può fare però che siano toccati, Dante come personaggio...non lo so...qualcosa di... di veramente italiano! Ecco, // queste cose...noi, io ho fatto scuola italiana ma mio marito che non ha fatto scuola italiana, non ce la farebbe mai a darci queste cose! Sì, sì! L'alunno scopre una cosa di completamente nuovo e il genitore magari a casa che non ha fatto corsi d'italiano, non lo sa...dunque...è un asso nella manica!

Valeria dà alcuni consigli riguardo ai contenuti dell'insegnamento: secondo la sua esperienza vorrebbe che fossero proposti più canti e filastrocche tradizionali. Valeria vuole puntualizzare che ha iscritto i figli ai Corsi non tanto perché imparino la lingua ma soprattutto la cultura: per questo ritiene fondamentale la presenza di un insegnante madrelingua e proveniente dall'Italia.

Al corso d'italiano proponete più canzoncine, filastrocche. Ecco, filastrocche...ci saranno anche quelle moderne? E cultura, sì...canti...// L'ho detto alla scuola. Non tanto li iscrivo per la lingua italiana ma perché imparano anche un po' la cultura. Per questo è importante che la maestra sia un'italiana

7.2.8 L'ufficializzazione delle origini

Emma

Emma ha iscritto la figlia al Corso LCI dal primo anno di scuola primaria perché vuole che la figlia prenda coscienza di avere anche origini italiane¹¹ che non bisogna dimenticare: le sembrava infatti una contraddizione possedere il passaporto italiano senza conoscerne la lingua. Attraverso il Corso Emma riscopre e vuole riappropriarsi di quella lingua che aveva volutamente messo da parte e negato per tanto tempo.

[È importante far frequentare i corsi ai figli perché] anche se non abito nel paese...le radici ci stanno, non si possono negare...ci stanno e bisogna riconoscerle, poi bisogna far la scelta. Io penso che...avere una lingua in più è sempre interessante e...mi sembra strano avere un passaporto italiano e non parlare italiano e non conoscere...voilà, un po' le origini!

Emma ricorda che, all'epoca in cui ha frequentato il Corso a livello di scuola media inferiore, i programmi prevedevano contenuti di letteratura; oggi pensa che sarebbe utile conoscere, oltre alla lingua, all'arte, alla cultura e all'attualità, anche "il modo di pensare"

tradizione culturale italiana del Carnevale». *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.)*, anno scolastico 2009/2010, pp. 47-48.

¹¹ Il padre della bambina è africano.

che esiste in Italia, per cui è importante che l'insegnante provenga dall'Italia, in modo da trasmettere agli alunni uno stile educativo diverso da quello svizzero.

Bon, quello che ho visto è...c'è la lingua, dunque in lingua...faranno prossimamente anche un po' di geografia, anche per imparare a contare, dunque i numeri sono anche importanti! Dunque penso che bisogna fare dei...non so se attraverso l'arte o attraverso...io i pochi anni che sono andata...a scuola italiana...è vero che abbiamo fatto mi ricordo...Ettore, l'Iliade insomma, voilà! Quelle cose principali di...io penso che...bisognerebbe forse metterci, ma forse per i più grandi, un po'...che genere di politica si fa in Italia per entrare veramente nel concreto...c'è l'arte, la cultura, la lingua e poi c'è l'attualità! Mi dirà che bisogna guardare il telegiornale ma...in che modo si pensa in Italia? // Come si pensa educare i bambini in Italia...perché dopo c'è un riflesso anche qui, eh!...sull'insegnante, che magari sarà italiana, che vive qui...cosa trasmette? Voilà!

7.2.9 Il Corso non è una perdita di tempo

Famiglia Bianchi

Paolo non ha frequentato i Corsi LCI mentre la moglie Clelia, che ha ottenuto il diploma di licenza media, fa notare che rispetto ad alcuni fa ci sono stati dei miglioramenti, soprattutto a livello di scuola media inferiore dove oggi vengono proposti ai ragazzi molti contenuti e attività diversificate che apprezza molto. Gli anni scorsi, quando la figlia maggiore frequentava i Corsi a livello di scuola primaria, le sembrava che fosse tempo perso, come conferma la figlia stessa. Il padre, che confessa di non essersi mai interessato alle attività proposte, riconosce tuttavia la difficoltà dell'insegnante nel gestire le classi; ora la frequenza è aperta a tutti gli alunni mentre nel passato i Corsi erano destinati solo ai figli degli italiani. Clelia pensa che proprio per questo motivo il livello di conoscenza della lingua si sia abbassato un po', consapevole che ad ogni generazione la lingua si perde inesorabilmente.

M. Lei ho visto va da alcuni anni, fanno molto più cose, ci sono anni che mi sembrava che non servivano a niente... // Invece lei da alcuni anni trovo che fanno un lavoro, un bel lavoro, imparano tante cose...leggono libri...//

P. Veramente io non posso tanto dire perché non mi sono tanto...impegnato, non ho visto i quaderni dunque non posso dire se hanno molto studiato o poco studiato.

F1. Adesso facciamo adesso molto di più. // Prima ci andavo perché eravamo amiche ma se no, non c'era la voglia di andare.

M. Adesso è aperto a tutti invece prima...// Questo mi sa che ha sceso il livello. //

P. Non deve essere semplice per un insegnante!

M. E poi non so...la seconda generazione si parlava meglio l'italiano che la terza! Ogni volta si perde un po'...ma adesso questi ultimi anni sono contenta quello che fanno ma i primi anni, ecco, un po'...un po' così così...vedo che ho fatto bene di mandarli ancora!

Riguardo ai contenuti, la mamma pensa che sia importante studiare la grammatica così come la storia e la geografia; la figlia maggiore, riferendosi alle proprie esperienze di

“utente”, dice che le attività proposte riguardano sia la lingua sia la cultura veicolate anche attraverso la lettura di articoli di giornale.

M. Mah...la grammatica è importante e poi mi sa che fanno pure storia, geografia...

F1. Fino alla pausa leggiamo articoli di giornale e vediamo se capiamo, facciamo cultura e lingua e poi nelle seconda parte o facciamo solamente grammatica o lingua, leggiamo...facciamo comunque i due aspetti cultura e lingua, uguale.

M. Loro fanno già i verbi (rivolgendosi alla figlia minore)

7.2.10 Il problema della scarsità del tempo

Famiglia Rossi

Antonio ritiene che la scuola svizzera sia molto impegnativa e che non lasci molto tempo libero ai ragazzi per cui occorre una volontà notevole da parte dei genitori e degli alunni affinché possano frequentare i Corsi LCI che, come abbiamo già detto, si svolgono al di fuori dell'orario scolastico. Nonostante le ore settimanali d'insegnamento siano solo due, Antonio e Maria giudicano positivamente l'esperienza perché i ragazzi hanno comunque la possibilità di migliorare la conoscenza della lingua a livello orale e a livello scritto, utile per comunicare con i familiari che vivono in Italia. Maria ricorda che tutti e due i figli hanno frequentato i Corsi da piccoli e con orgoglio ci racconta che il figlio, avendo imparato a scrivere, era in grado di mantenere i contatti con i nonni rimasti in Italia.

P. È un'esigenza...di tempo perché dipende anche, per dire, i ragazzi che frequentano la scuola francese non è che c'abbiano tanto tempo disponibile! //...il tempo è anche ristretto! // Un minimo, si fa un minimo. Giustamente se qualcuno c'ha molta buona volontà...è giusto il fatto che quando rientra in Italia almeno riesce a parlare con i familiari, i ragazzi, questo è!

M. E anche scrivere qualche...scrivere!

P. Sì, scrivere qualche parola!

M. Io mi ricordo mio figlio XXX, // scriveva anche in italiano ai nonni! Era tanto bello anche questo, no?

Alla domanda se si ritiene che la lingua italiana sia considerata in Svizzera e se sia stata utile, Antonio e Maria rispondono che la conoscenza certificata della lingua italiana è stata tenuta in considerazione sul mercato del lavoro perché ha permesso ai figli di avere contatti con la clientela italiana in ambito professionale. Nonostante costituiscano un impegno per i figli e per i nipoti, Antonio e Maria considerano i Corsi un investimento per il futuro perché le lingue rappresentano un capitale da spendere nel mondo del lavoro.

P. Sì perché effettivamente anche l'italiano...nelle quattro lingue nazionali esiste, c'è già, dunque è una lingua che c'è!

M. Sì! [sapere l'italiano è servito ai miei figli].

P. Sì, senz'altro!

M. // Per questo quando si diceva prima per il futuro...Certo sono impegni! Mia figlia deve portarlo qua // Fa un sacrificio, uno qua e una là...per un domani...è sempre una cosa bella ma impegnativa!

P. Nella vita si dice più sai più vali! Perché tutte lingue che tu conosci in più, spesso volte oggi giorno anche nel mondo del lavoro, ti richiedono la conoscenza di altre lingue! Se ne sai due è meglio ma...se ne sai tre è ancora di più!

7.2.11 Stimolo alla riflessione sulle pratiche linguistiche familiari

Simona

Simona ricorda di aver frequentato i Corsi LCI da piccola ma che l'italiano le è servito solo con alcuni pazienti nel suo lavoro di igienista dentale.

Nel mio lavoro qualche volta mi è servito l'italiano, con qualche paziente...// Da piccola ho frequentato il corso d'italiano al Valentin.

Anche Simona pensa che due ore settimanali siano insufficienti per far fronte a tutti i contenuti di storia e di geografia che vorrebbe fossero trattati nei Corsi che comunque rispondono alle sue aspettative di stimolo e di supporto ai genitori nel trasmettere e mantenere la lingua. Dato che in famiglia si tende a parlarla sempre meno, Simona pensa che forse si dovrebbe far più leva sulla lingua orale perché ha notato che nei Corsi frequentati dai figli le attività sono soprattutto a livello scritto.

Magari forse più...un po' di geografia italiana...la storia...cioè il tempo è proprio poco! Già li portiamo che non è che sanno troppo bene parlare in italiano dunque il tempo è...poco per...Mio figlio va meno volentieri di mia figlia però poi è contento! Sì, rispondono a le mie aspettative! Devono essere un aiuto per imparare la lingua. Forse magari...non si parla molto in italiano...cioè, perché il tempo è poco, si scrive molto, si fa della grammatica...però l'orale c'è un po' di meno, forse ci dovrebbe essere più orale, per farli parlare...però, sono contenta, sì! Vedono la tele in italiano, leggono...quando andiamo in Italia, siccome i nonni sanno parlare francese, è sempre difficile farli parlare sempre in italiano!

7.2.12 L'acquisizione della sicurezza linguistica

Carla e Massimo

Carla e Massimo ritengono molto importante che la figlia frequenti il Corso LCI, nonostante la scomodità degli orari, non molto adatti ad un bambino. Il Corso è una fonte di gratificazione importante per la figlia che, essendo italoфона dato che la lingua italiana si parla quotidianamente a casa, ottiene bellissimi voti, procurandole quella sicurezza linguistica che prima non aveva. Massimo fa notare che si tratta di un insegnamento della lingua completamente diverso da quello della scuola frequentata in Italia, basato sulla riflessione grammaticale, in cui l'italiano era la lingua materna di tutti gli alunni e c'era molto più tempo a disposizione; ritiene comunque che l'insegnamento sia valido perché la figlia ha imparato “abbastanza in poco tempo”.

Carla

Sì, per me è molto importante! (ride) Infatti anche se non è agevole dal punto di vista del bambino, dal punto di vista degli orari, così...il sabato...però per me è importante e penso che anche per lei è importante! Poi c'è anche un altro aspetto: che essendo noi completamente italianofoni...lei è bravissima in questo corso d'italiano! (ride) // e per lei è molto gratificante...questa pagella, tutti 10! // Lei lo dice quando va in Italia, che lei adesso parla bene perché fa questo corso! Quindi le dà sicurezza, sicuramente le dà sicurezza!

Massimo

Ma sì, penso di sì!...forse un po' meno strutturato...di... come li avevamo noi a scuola ma è tutta una questione di tempo, hanno poco tempo a settimana per cui vanno in modo molto più...come direi? Pragmatico forse, con degli esempi, delle fiches che devono riempire...prima da noi era molto più...scolastico, c'era la grammatica. // Però l'esperienza che ho avuto di XXX, è riuscita a imparare abbastanza in poco tempo quindi penso che siano fatti abbastanza bene

Carla pensa che i Corsi dovrebbero innanzitutto dare agli alunni quelle basi grammaticali necessarie per eventualmente frequentare un anno di liceo o l'università in Italia, come ha in progetto di fare per le sue figlie. Dato che le scuole frequentate in Italia, in particolare il liceo classico, sono state molto importanti per la sua formazione personale, Carla si rammarica del fatto che le figlie in Svizzera non potranno mai conoscere quei classici della letteratura italiana che tanto hanno significato per lei e che pensa dovrebbero essere insegnati, adattandoli, anche nei Corsi. Insegnare la storia e alcuni classici della letteratura che sono stati importanti per la sua formazione sarebbe un'aspettativa che anche Massimo vorrebbe realizzata in una "scuola italiana all'estero".

Carla

Guardi, innanzitutto proprio la base, la grammatica. Secondo me il corso comunque deve fare un minimo di grammatica perché se deve diventare proprio una competenza di un bambino, un ragazzino poi può esercitarsi per esempio fare un anno di università in Italia...penso che questo sarebbe una possibilità! Io rifletto per le mie figlie...non so, un anno di liceo...avere una base di grammatica solida sarebbe importante! E poi penso che non so cosa sia importante...però quello che mi è caro sono gli aspetti della letteratura italiana quindi, anche se in modo come dire...più leggero, adatto alle differenti età dei bambini, imparare alcuni aspetti della nostra letteratura che per me sono stati fondamentali!¹²

Massimo

Sicuramente di cultura...sicuramente la storia italiana un poco da...un poco dall'inizio insomma! Dare probabilmente loro le basi per...per poter interpretare e capire questo enorme bagaglio culturale che c'è in Italia...anche a livello artistico in generale. Sicuramente la storia è un aspetto molto importante e poi...della lingua...ma appunto adesso è presto ma non so...noi a scuola...c'era molto la "Divina commedia" oppure la letteratura ottocentesca...non so se è ancora d'attualità però, ecco, era una cosa che a me piaceva e che penso mi abbia arricchito molto quando stavo a scuola quindi se fosse possibile riprenderlo anche magari in parte in una scuola italiana all'estero penso che sarebbe una cosa positiva.

¹² Carla prosegue dicendo: «Per me...io non potrei mai, dicevo a un amico quando parlavamo della scuola, dicevamo...ma per me è un problema che mio figlio non leggerà i *Promessi sposi*! (ride) Dante e i *Promessi sposi*, Leopardi! Per noi // è proprio un rito di passaggio questa cosa nel liceo! E immaginare che i propri figli non lo vivano, è difficile per noi!».

7.2.13 I Corsi LCI: una strategia ma non l'unica

Caterina

Caterina non ha iscritto i figli ai Corsi LCI perché fino a pochi anni fa non ne era a conoscenza ma, quando i formulari sono arrivati nelle scuole dei figli, ha preferito non farglieli frequentare. Distribuire il modulo d'iscrizione solo ai ragazzi di origine italiana le è sembrato discriminante anche perché ormai da anni i Corsi LCI, finanziati dal Ministero degli Affari Esteri in Svizzera, sono aperti a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo,¹³ l'italiano è una delle lingue nazionali e il Corso potrebbe costituire un'opportunità per l'apprendimento di una lingua che resta un po' ai margini nella scuola pubblica.

No, i miei figli non li hanno frequentati perché io non ne ero a conoscenza! // Poi ho saputo che tutto dipende dalla persona che c'è a capo, che decide o meno di consegnare i moduli agli insegnanti // però mi è sembrato strano perché li hanno dati soltanto ai bambini di origine italiana e non a tutti e trovo che è comunque una lingua ufficiale e poi è un servizio che viene dato ai bambini, una possibilità in più d'imparare una lingua. // Io penso che sia importante iscriversi ai Corsi, è comunque una possibilità che non si ha dappertutto e se c'è un cantone che ti dà la possibilità perché non approfittarne? E poi comunque è una cosa in più che...che arricchisce un po' le conoscenze di un individuo, non fa mai male! // Non si sa cosa può succedere nella vita!

Anche se i figli di Caterina non hanno mai frequentato i Corsi, sanno comunque parlare l'italiano, la figlia maggiore sa anche scriverlo correttamente e di questo è molto fiera.

I miei figli sì, quindi parlano italiano...per la scrittura e la lettura...Mio figlio non ha mai scritto in italiano perché...è un pigro, fa già fatica a parlarlo anche se poi quando si trova in Italia lo parla. Mia figlia...scrive spesso in italiano. Le capita di scrivere dei biglietti ai nonni, o alla zia...o magari chatta con la zia che è a Milano quindi chatta e mi sono meravigliata del fatto che non facesse errori! // Semplicemente parlando, comunque l'orecchio poi lo fa.

Riguardo a ciò che dovrebbe essere insegnato Caterina, forse anche sotto l'influsso delle celebrazioni per il 150° anniversario dell'unità d'Italia, pensa che a livello di scuola secondaria la storia d'Italia dovrebbe avere un posto importante; i viaggi culturali, organizzati coinvolgendo i genitori anche nel ruolo di accompagnatori, potrebbero inoltre stimolare maggiormente i ragazzi all'apprendimento della lingua/cultura.

¹³ Dal formulario d'iscrizione per l'anno scolastico 2013/2014: «Il Ministero degli Affari Esteri italiano promuove l'istituzione dei Corsi di Lingua e Cultura italiana rivolti a tutti gli studenti e le studentesse frequentanti la scuola svizzera dal 3° Harmos (4° Harmos Cantone di Neuchâtel) all'11° anno nei cantoni di Friburgo, Ginevra, Neuchâtel, Vallese e Vaud». http://www.consginevra.esteri.it/Consolato_Ginevra/Menu/La_Comunicazione/ufficio_scuola/

Io penso più di storia, della storia d'Italia. C'è stato questo 150° anniversario, sono stati fatti...dei lavori sull'avvenimento però trovo che la storia, come si sia arrivati all'unità...penso alle scuole medie. Alle elementari penso che già il fatto di scrivere io mi chiamo, ho sei anni, abito in via...è una buona cosa! Però trovo che...anche perché i ragazzi poi a un certo punto forse sarebbero più interessati, secondo me, avere qualche informazione in più sul paese di origine, su quello dei genitori...non soltanto storia ma anche la vita culturale, una città d'arte...io trovo che è un paese talmente ricco d'informazioni, di monumenti, di tutto quello che vuoi! // Penso...anche visite culturali, trovo che interesserebbero anche un po' di più i ragazzi...// Secondo me, coinvolgere anche i genitori in un'iniziativa del genere // non sarebbe neanche male!

7.2.14 Soddissfazione per la scuola italiana all'estero

Giuliana

Giuliana non ha potuto iscrivere i figli ai Corsi LCI in Svizzera ma quando risiedeva a New York i suoi tre figli hanno frequentato la scuola italiana con risultati che considera molto soddisfacenti. I figli parlano e scrivono correttamente grazie alla scuola ma anche per il fatto che la lingua di comunicazione all'interno della famiglia resta l'italiano, ai programmi della TV, ai viaggi frequenti, ai contatti con persone italiane.

Potremmo fare i corsi¹⁴...però parliamo italiano, la Tv quando possiamo è italiana...tante vacanze in Italia dove conosciamo e frequentiamo tanti italiani. // [I miei figli] parlano italiano correntemente. Certo, se devono fare l'analisi logica non sono in grado di farla! (ride) Però non fanno errori quando parlano! E hanno anche una certa ricchezza di vocabolario!

7.2.15 Un'esperienza negativa per figli e nipoti

Giovanni

Giovanni ci racconta che l'esperienza dei Corsi LCI è stata negativa, addirittura "traumatica", secondo le sue stesse parole, per i suoi figli in un'epoca in cui la mancanza di aule impediva lo svolgimento regolare dell'attività didattica. Giovanni lamenta che oggi le classi dei Corsi in cui sono iscritti i nipoti siano troppo eterogenee sia per l'età degli studenti sia per il livello di conoscenza della lingua, quindi difficili da gestire per l'insegnante. La critica è rivolta anche alla mancanza di mezzi e soprattutto del sostegno della famiglia che dovrebbe interessarsi maggiormente alle attività svolte in classe in modo da stimolare i ragazzi nello svolgimento dei compiti a casa.

¹⁴ A registratore spento Giuliana ci ha detto che quando è arrivata in Svizzera avrebbe voluto far frequentare ai due figli i corsi d'italiano ma che non è stato possibile per gli orari della scuola internazionale alla quale sono iscritti. Nel momento in cui scriviamo la famiglia si è trasferita di nuovo a New York.

Le dirò, la mia esperienza personale è stata negativa per i figli e per i nipoti. È stata negativa perché i miei figli hanno frequentato in un momento in cui non si trovavano le aule...è stata proprio un'esperienza traumatica! Li ho mandati ma senza risultato e i nipotini hanno fatto la stessa esperienza, // senza nessun risultato! Perché la povera maestra aveva degli allievi che andavano dalla prima elementare alla quarta elementare. Come si può insegnare l'italiano a dei bambini che non avevano a casa...quelli che avevano a casa l'aiuto della famiglia se la cavavano benissimo! Ma quanti? Tre quattro su una quantità forse di duecento! Per alcuni bambini, ragazzi, è stata molto utile la scuola d'italiano ma per i miei no. I miei figli hanno fatto i certificati, hanno finito ma... // credo che sia una mancanza di mezzi, una mancanza di aiuto delle famiglie perché se mio figlio avesse aiutato il suo figliolo a fare le lezioni quando erano a casa, son sicuro che avrebbero preso più gusto.

Giovanni ritorna sulla difficoltà della gestione della pluralità dei livelli all'interno delle classi e pensa che sia una delle cause principali del fallimento dell'esperienza vissuta con i figli e i nipoti; riafferma la mancanza d'interesse dei genitori che danno più importanza alla scuola svizzera e non al Corso d'italiano.

Secondo me la scuola italiana...dovrebbero fare dei livelli scolastici secondo il livello svizzero che frequentano. Che i genitori si interessassero! Perché noi genitori ci curiamo delle lezioni della scuola pubblica ma non ci curiamo della scuola italiana! È un difetto grave! Dovremmo interessarci e invece non si fa perché si dà un'importanza secondaria alla scuola italiana, questo è quello che penso io! Per la mia esperienza personale sono negativi.

Nella seconda parte del capitolo riporteremo le testimonianze del Dirigente Scolastico dell'Ufficio Scuola, di un'insegnante e di altre persone che con incarichi diversi si sono occupate dei Corsi LCI organizzati dal Consolato a Losanna e nei dintorni.

7.3 Intervista al Dirigente Scolastico dei Corsi LCI

Il Dirigente Scolastico che dall'agosto 2010 ha assunto la dirigenza dell'Ufficio Scuola di Losanna, dopo l'accorpamento dei consolati di Losanna e Ginevra nel settembre 2011, è a capo dell'Ufficio Scolastico di una delle più vaste Circoscrizioni consolari della Svizzera, comprendente cinque cantoni: Friburgo, Ginevra, Neuchâtel, Vallese, Vaud.

Abbiamo chiesto al Dirigente Scolastico di illustrarci la politica dello Stato italiano riguardo agli obiettivi dei Corsi¹⁵ che rimangono un servizio importante per gli italiani all'estero.

Per quanto riguarda la nostra politica, noi abbiamo un unico obiettivo: soddisfare i bisogni dei nostri connazionali ma nello stesso tempo espandere più che si può la lingua e la cultura italiana che gioca in tutta Europa oggi un ruolo fondamentale dovuto alla ricchezza della nostra arte, al fatto di essere propositivi in diversi settori come la moda, la cucina, eccetera quindi l'italiano gode di un certo prestigio ma questo prestigio ha un ruolo particolarissimo in una Svizzera che è multilinguistica. // Quello che possiamo fare come uffici scolastici è mantenere rapporti continui e costruttivi, propositivi con le varie realtà, operare presso le famiglie sostenendole e di questo bisogna ringraziare gli enti gestori che

¹⁵ Intervista effettuata il 19.11.2010.

*collaborano in modo tale che alla famiglia italiana si possa offrire un servizio di lingua e cultura italiana relativamente a due ore settimanali e viene pagato un contributo minimo. **L'aspetto economico non è fondamentale ma è importante.***

Per quanto riguarda la lingua insegnata, il Dirigente Scolastico sottolinea che si tratta di una lingua standard e colloquiale, come prevedono i manuali in uso; per quanto riguarda gli obiettivi del curriculum, essi devono portare alle certificazioni che si possono effettuare alla fine della scolarità obbligatoria. Le certificazioni, oltre ad essere uno stimolo importante alla frequenza dei Corsi, attraverso l'altissima percentuale di riuscita, testimoniano anche dell'ottimo livello conseguito dagli alunni attraverso l'insegnamento.

Nei corsi viene insegnato un italiano standard ma di tipo colloquiale, chiaramente. // I nostri manuali per l'insegnamento dell'italiano sono costruiti sul modello dell'apprendimento della lingua standard. // Gli errori che commettono gli alunni sono degli input perché servono a farci riequilibrare la nostra programmazione linguistica che deve essere una programmazione molto flessibile. // Il framework deve essere l'obiettivo del curriculum di lingua straniera. Le certificazioni: la percentuale di riuscita è molto alta, oserei dire altissima perché arrivano i complimenti sia dalla commissione CELI di Perugia sia della commissione del PLIDA della Dante Alighieri.

Relativamente all'aspetto culturale, il Dirigente Scolastico sottolinea che si fa cultura attraverso la lingua e viceversa, illustrando con esempi concreti la sua affermazione; la cultura di tipo tradizionale, che prevedeva l'approccio storico e geografico, viene oggi sostituita da un approccio antropologico e da una didattica rinnovata.

Non esistono corsi di cultura italiana. La cultura è lingua e la lingua è cultura. // Quindi il tipo di cultura che si predilige nei corsi è un tipo di cultura che affonda le sue radici in un approccio di tipo antropologico non in un approccio storico, geografico come si realizzava trent'anni fa, cioè l'Italia vista attraverso lo studio passivo delle regioni, attraverso gli avvenimenti storici. Anche quello è cultura ma oggi si preferisce recuperarla dal punto di vista antropologico. Quella era una cultura di tipo tradizionale che appartiene alla nostra ormai iconografia più classica, viene riproposto sicuramente in un modo molto più moderno. Si vede nei libri di testo // tutta una didattica che si è rinnovata.

Per l'organizzazione dei Corsi occorrono i fondi dati dallo Stato italiano ma fondamentale è il sostegno offerto dalle istituzioni svizzere, generalmente disponibili a riconoscere l'importanza dei Corsi; per quanto riguarda l'integrazione nel curriculum scolastico svizzero,¹⁶ difficoltà obiettive di organizzazione ne frenano la loro istituzione.

¹⁶ Dal Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010. «I Corsi di lingua e cultura integrati nel curriculum scolastico sono il frutto di accordi tra le autorità italiane e i Direttori didattici delle scuole dei vari Cantoni. Si svolgono all'interno dell'orario scolastico della scuola locale come scelta opzionale dell'alunno al posto di altre discipline curriculari. Tuttavia la loro diffusione è piuttosto limitata. // Il vantaggio dei corsi integrati nel curriculum scolastico svizzero è che la valutazione relativa alle competenze acquisite espressa dall'insegnante è presa in considerazione dagli insegnanti di classe nella valutazione finale. Inoltre, l'insegnante di italiano partecipa a pieno titolo alla vita della comunità scolastica e concorre con la sua valutazione alla definizione del quadro generale delle competenze disciplinari», p. 10.

Con le istituzioni svizzere abbiamo dei contatti formali // ma in alcuni territori vediamo che...si riconosce una certa importanza alla lingua italiana e lì bisognerebbe andare a vedere con le comunità italiane come hanno interagito col passare degli anni, quello che è stato costruito. In altre realtà c'è qualche difficoltà ma sempre dovuta al fatto che le classi svizzere sono costituite da un pubblico molto molto molto eterogeneo // quindi non è e facile, io mi rendo, conto per un direttore di scuola organizzare il corso d'italiano per i bambini di quella classe. Non è possibile! Non è realizzabile! // Bisogna anche dire che tantissimi comuni offrono i propri locali a prezzi simbolici che vengono pagati dagli enti e questo è un punto a favore della comunità svizzera che si mostra aperta e sensibile alla cultura italiana.

L'Ufficio Scuola del Consolato collabora con le diverse associazioni italiane presenti sul territorio per l'organizzazione di eventi culturali, in vista della diffusione della lingua e cultura italiana nei diversi cantoni.

Si collabora molto con la società Dante Alighieri,¹⁷ // e questo è fondamentale perché c'è un progetto comune d'informazione e lavori di gruppo. Si collabora con la GEI¹⁸ di Losanna, con altri tipi di associazioni, associazioni genitori. Posso dire, io sono da pochi mesi in questo Ufficio Scuola ma l'Ufficio Scuola di Losanna, e nello stesso tempo Consolato di Losanna, è veramente aperto e disponibile a forme di iniziative comuni, di collaborazioni, di sforzi per diffondere sempre la lingua e la cultura italiana e offrire il sostegno ai nostri connazionali.

La legge che regola l'organizzazione dei Corsi LCI, anche se risale al 1994, ha obiettivi che sono ancora attuali quali quello di dare un sostegno alla comunità italiana all'estero ma i tagli effettuati negli ultimi anni dal Ministero a livello finanziario si ripercuotono sulla diffusione della lingua italiana.

La legge è sempre quella, la legge 636,¹⁹ è una legge vecchia, tra virgolette, perché è una legge che serve per dare aiuto ai nostri connazionali all'estero quindi in questo non ha età, vale ancora ma secondo me // io credo che bisognerebbe un momento riorganizzare il tutto perché l'italiano merita una diffusione maggiore ed è difficile assicurare in servizio ben organizzato ed efficiente in un momento di politica di grossi tagli. Il lavoro del MAE è un lavoro egregio ma a fare un lavoro egregio dovrebbe corrispondere un impegno economico superiore in modo tale da soddisfare veramente i reali bisogni dei connazionali, tutto qua. Non vuole essere una critica, mi auguro che sia un incoraggiamento a fare sempre di più.

7.4 Testimonianza di un'insegnante dei Corsi e genitore

Nadia²⁰ ha insegnato per cinque anni scolastici agli alunni di scuola media inferiore nei Corsi LCI a Losanna e in alcuni comuni limitrofi. Arrivata in Svizzera nel 1998 per

¹⁷ La missione della Dante è quella di «tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana». <http://www.ladante.it/?q=page/chi-siamo/missione>

¹⁸ «Oggetto del G.E.I. [Gruppo Esponenti Italiani] è riunire il personale dirigente di origine o di cultura italiana, in attività o in pensione, [...] al fine di [...] permettere loro di mantenere un legame con l'Italia; sostenere qualsivoglia iniziativa avente come obiettivo la promozione dell'immagine dell'Italia in Svizzera [...]». <http://www.gei.ch/>

¹⁹ È la Direzione Generale per gli Italiani all'estero e le Politiche Migratorie ad occuparsi della promozione linguistico-culturale a favore della collettività italiana all'estero, che viene svolta principalmente tramite i corsi di lingua e cultura italiana previsti dal decreto legislativo n. 297/1994, art. 636 (ex legge 153/1971) e dalla Circolare n. 13 del 7 agosto 2003.

²⁰ Nome fittizio. Intervista effettuata il 4.3.2010.

seguire il marito che aveva ottenuto un lavoro a Losanna, è madre di due figli che hanno frequentato i Corsi a livello di scuola media inferiore. Nadia ha iscritto i figli ai Corsi, con il loro accordo, non solo perché ne era insegnante ma anche per la preoccupazione che, nonostante l'italiano fosse la lingua familiare, potessero crescere senza conoscere quella cultura rappresentata per lei dai classici della letteratura, materia del suo insegnamento in Italia. Nonostante il giudizio positivo sulla scuola svizzera, Nadia ritiene che non avere basi culturali comuni accentui le divergenze non solo a livello generazionale, ma soprattutto di mentalità tra genitori e figli cresciuti in contesti linguistici e culturali diversi. Grazie ai Corsi LCI i suoi figli hanno invece potuto conoscere alcuni aspetti di cultura e, per quanto riguarda le abilità linguistiche, ottenere la certificazione CELI di livello 3, corrispondente al livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Ho iscritto i miei figli al corso d'italiano perché avevo paura che crescessero senza saperlo scrivere e comunque che gli mancasse quella parte di cultura che per me è stata essenziale. Ecco, ti dirò una cosa...a me quello che pesa di più dello stare qua è quello di avere dei figli, cioè vedere i propri figli che crescono in una cultura molto diversa da quella che tu hai avuto! // Cioè, io apprezzo molto quello che fanno qua // però il fatto che loro sappiano a malapena chi è il Manzoni, conoscano poco Dante...adesso ci sto facendo l'abitudine ma all'inizio era quasi inaccettabile! Era difficilissimo per me l'idea che loro crescessero in una cultura completamente estranea, a quella che io tra l'altro avevo anche insegnato // perché è una distanza enorme che si crea tra noi e...cioè che non è soltanto una distanza generazionale! È una distanza proprio...di punti di riferimento, di mentalità...quindi ho sempre fatto di tutto perché loro comunque avessero questa cosa e nei corsi un pochino l'hanno avuto anche se con due ore alla settimana. Però loro li hanno vissuti abbastanza bene, sono riusciti a prendere la certificazione del CELI 3 e quindi insomma...almeno dal punto di vista diciamo tecnico, l'italiano lo padroneggiano tranquillamente.

Nadia aggiunge che la frequenza del Corso si è rivelata positiva per i figli perché ha dato loro l'opportunità di entrare in contatto con altri ragazzi di origine italiana che difficilmente avrebbero potuto incontrare in un altro contesto; ribadisce che grazie alla certificazione CELI potranno inoltre lavorare e frequentare l'università in Italia senza alcun problema, essendo ormai completamente bilingui.

Sì, sì [è stato importante per i miei figli frequentare il corso]. Senz'altro, perché comunque hanno avuto un'integrazione di...cultura, di conoscenze e di contatti con gli altri ragazzi che anche quello è molto importante! E...e poi insomma la soddisfazione di avere questo diploma che...anche per loro significa io posso...lavorare, fare l'università, se voglio, anche in Italia, ho un punto di riferimento...sono in grado di leggere, parlare e saltare da una lingua all'altra...

Quando le abbiamo chiesto che cosa abbia trasmesso ai suoi studenti attraverso la sua azione educativa e didattica, Nadia ci ha risposto che si era già posta il problema dapprima come genitore che, vivendo all'estero, sente il bisogno di trasmettere ai figli quel "patrimonio immenso" a livello culturale di cui è ricca l'Italia. Nadia si sente

portatrice di un'italianità che vuole trasmettere attraverso la lingua, da lei rivalutata da quando è all'estero: insegnare la propria lingua materna come fosse straniera, l'ha stimolata alla riflessione sulla lingua stessa e sulle sue pratiche educativo-didattiche.

Mi sono posta il problema di cosa dovevo trasmettere insegnando...quello senz'altro! Però sì...[la lingua] l'ho rivalutata dovendola trasmettere ma anche coi miei figli è stata la stessa cosa! Cioè cosa voglio trasmettere a loro di tutto quello che...di questo...questo patrimonio immenso, di questa italianità che comunque...sai, secondo me gli italiani in realtà sono abbastanza snob cogli altri...cogli altri paesi. Nonostante siano considerati i terroni d'Europa (ride) e tutte queste cose...però in realtà loro sanno benissimo che vengono da una cultura che ha dato l'impronta a tutta l'Europa! C'è poco da fare!

Nel suo ruolo d'insegnante e di educatore, di attore e co-attore di mobilità, Nadia ha ritenuto di poter contribuire alla formazione dei giovani di origine italiana in Svizzera, conducendoli alla riflessione sui valori di cui sono portatori all'estero, dei quali l'italianità è un valore aggiunto, un capitale da reinvestire, con uno sguardo rivolto all'Italia del futuro più che a quella del passato. Nadia ha cercato di formare i suoi alunni perché potessero diventare dei "punti di riferimento per l'Italia all'estero"; attraverso la sua azione educativa e sociale crede pertanto di aver reso un buon servizio al proprio Paese, ritenendosi investita di una "missione", quella di rappresentare degnamente l'Italia in Svizzera, nella duplice funzione di ambasciatrice e promotrice della lingua/cultura.

Ti dirò che...quando ho insegnato cercavo di stare molto sull'attualità perché...io non volevo insegnare il passato ma il futuro dell'Italia. // Mi son detta ma...in fondo perché siamo qua? Stiamo formando delle persone cioè...si dice, no, che la parte migliore degli italiani sia all'estero però l'Italia ha bisogno di questa gente all'estero per creare dei ponti con gli altri paesi e allora ho detto: formiamo dei punti di riferimento per l'Italia all'estero con cui potranno dialogare...commerciare...scambiare idee eccetera, per cui benissimo la cultura, benissimo tutto ciò che...tutti i valori fondamentali e così, però anche molto che cosa salviamo adesso dell'Italia? Che cosa si può proiettare verso il futuro? Che cosa hanno gli italiani di...di speciale che possano vendere all'estero? Che cosa possiamo far valere come italiani all'estero? È un valore aggiunto che magari uno svizzero fa fatica ad avere, eccetera...ecco, io ho sempre puntato molto su quello...l'unicità dello spirito italiano, dell'educazione italiana, del DNA italiano che...che rispetto alla Svizzera è profondamente diverso, nel bene e nel male! // Io ho cercato di puntare un po' su questi aspetti, sull'Italia nuova, proiettata verso il futuro, sperando di rendere servizio al mio Paese.

Per quanto riguarda l'aspetto linguistico, Nadia ha proposto agli alunni dei Corsi la lingua italiana attuale perché gli autori classici della letteratura italiana risulterebbero incomprensibili a chi non è di madrelingua e troppo distanti culturalmente da chi non è mai vissuto in Italia.

Beh, una lingua attuale! Sì, va bene la lingua colta ma sai, è difficile fare Dante...per cui...e anche il Manzoni! Sono quasi illeggibili per loro! No, una lingua attuale, la lingua dei giornali, la lingua degli scrittori moderni, la lingua che comunque parlo regolarmente! Il dialetto non l'ho quasi mai parlato...la lingua corretta però moderna, ecco! Per me non esiste la regola...cioè, la regola è fatta dall'uso, se una parola si usa molto vuol dire che è corretta.

Nadia ha constatato che i Corsi hanno rappresentato un punto di riferimento importante per tanti ragazzi, soprattutto per quelli inseriti nelle classi per alunni in difficoltà di apprendimento: durante le lezioni questi alunni si riappropriavano di quella appartenenza italiana a volte costretti a nascondere alla scuola svizzera. Nadia ritiene che il lavoro, svolto con passione e impegno in alcune zone difficili, definite “di frontiera”, sia stato molto importante per lei e per gli alunni: si è sentita investita di un ruolo educativo e sociale, dando la possibilità a quei ragazzi, messi ai margini dalla scuola e probabilmente anche dalla società svizzera, di esprimere all’interno della classe quel sentimento d’”italianità” di cui andavano fieri. La classe in cui si svolgono i Corsi, pur nella sua anonimità,²¹ attraverso la mediazione del docente madrelingua, con la sua capacità non solo di guidare ma di emozionare gli studenti durante il loro processo di apprendimento, avrebbe quindi la funzione di creare un luogo affettivamente e socialmente importante, una sorta di rifugio in cui poter manifestare liberamente la propria appartenenza all’interno del gruppo dei pari.

Io ho visto molti di loro...ne ho in mente alcuni così...per cui i corsi sono stati un punto di riferimento importante e...e hanno sicuramente completato la loro identità, cioè loro la vivono con molta più naturalezza perché sono già nati qua quindi...direi che è servito anche alle loro famiglie questa consapevolezza di avere comunque quel momento in cui sono italiani e ti dirò di più! Molti ragazzi disadattati qua hanno trovato la loro identità ai corsi d’italiano. A me è capitato più di un caso di ragazzi in classi differenziali con grosse difficoltà che si trasformavano. In certe zone un po’ più di frontiera, dove io ho lavorato con enorme passione perché ho visto che c’era questo lavoro da fare, dei ragazzi veramente tenuti da parte nella società, // qui nel corso d’italiano trovavano una loro importanza, una loro identità...si sentivano importanti, venivano con la maglietta tricolore...era il momento in cui loro erano finalmente qualcuno! Ed è una cosa che mi ha impressionato perché sono nati qua! Quello è un lavoro che ho fatto con estrema passione perché...l’ho ritenuto di un’importanza sociale enorme! E poi non so se lavorassi un po’ al contrario dell’integrazione ma non credo! Perché era un momento in cui loro...erano, si sentivano importanti!

7.5 Intervista alla presidente del CPSI di Losanna

La presidente²² ci spiega quali sono le funzioni del Comitato Pro Scuola Italiana (CPSI), che ha sede a Losanna; basato sul volontariato dei suoi membri, il CPSI riceve e gestisce i fondi dallo Stato italiano per far funzionare i Corsi LCI a livello organizzativo.

²¹ Ricordiamo che le lezioni si svolgono nei locali delle scuole svizzere soprattutto in orario extra-scolastico; di solito si tratta di aule riservate non a classi ordinarie ma a discipline specialistiche quali potrebbero essere le attività manuali, le scienze, ecc...Molto spesso la scuola in cui si svolge il Corso LCI non è quella frequentata dall’alunno: ogni gruppo/classe dei Corsi raggruppa alunni provenienti da diverse scuole.

²² Intervista effettuata il 15.10.2010. La presidente ha dato le dimissioni dall’incarico nel 2011 e ora c’è un nuovo presidente.

Il CPSI è un comitato in cui ruotano l'assemblea dei rappresentanti dei genitori dei corsi che devono dare il loro accordo sulla situazione finanziaria. // Il CPSI solitamente in effetti...aveva delle funzioni molto diverse da quelle attuali, era un comitato formato da cittadini italiani essenzialmente legati all'emigrazione, era un'associazione di sostegno ai corsi di lingua e cultura italiana che già esistevano dagli anni '70 in poi. Questi comitati però erano di supporto alle questioni organizzative dei corsi o di eventi vari. Quando lo Stato italiano, si ritorna agli '80, decise di diminuire i contingenti degli insegnanti destinati all'estero, // da associazione molto semplice, è diventato un vero e proprio datore di lavoro. Il contributo dello Stato italiano corrisponde agli stipendi, altri fondi vengono recuperati dalla quota fatta pagare dai genitori degli alunni dei corsi.²³ // Il comitato è tutto...è una questione di volontariato, ci riuniamo almeno una volta al mese, siamo sei persone, non abbiamo nessuna remunerazione salvo un piccolo rimborso per gli spostamenti. Con le istituzioni svizzere non abbiamo contatti, siamo riconosciuti tramite il Consolato.

La presidente ci espone inoltre il problema della diffusione dell'informazione relativa all'esistenza dei corsi nei cantoni Vaud, Friburgo e Vallese dei quali si occupa il CPSI. In alcuni casi si è verificato che non tutti i direttori delle scuole svizzere avessero consegnato agli insegnanti i formulari d'iscrizione agli alunni, di origine italiana e non ma fa osservare che se succedesse, non si potrebbero soddisfare tutte le richieste per mancanza di fondi.

A livello di legge 153, corsi per i bambini, potremmo fare un'informazione più capillare. C'era stata anni fa l'idea di farlo tramite le scuole del cantone, tutte le scuole. Alcuni direttori sono stati informati vent'anni fa e continuano ad accettare di distribuire le iscrizioni ai bambini italiani e non tramite gli insegnanti, altri si son sempre rifiutati di farlo però avremmo potuto eventualmente cercato di mandare a tutti i direttori e proporre l'informazione a tutte le scuole. Il problema è che poi non riusciremmo proporre corsi a tutti gli eventuali bambini che potrebbero presentarsi ai corsi. Noi purtroppo quindi non abbiamo fatto altri tipi d'iniziative per la diffusione dell'informazione tranne quella di appoggiarci alle associazioni. Solo per i corsi per adulti facciamo pubblicità.

7.6 Testimonianza di un ex-insegnante dei Corsi per gli adulti

Abbiamo intervistato²⁴ il coordinatore nonché ex-insegnante di matematica nei corsi di alfabetizzazione per adulti durante gli anni '70 quando, secondo l'articolo 10 della Legge 300 del 20.05.1970, si proponeva agli adulti in Italia e all'estero di frequentare corsi serali per ottenere il diploma di licenza di scuola media inferiore. L'insegnante ricorda di aver

²³ A proposito del contributo dei genitori la presidente dice: «La questione del contributo è stata dibattuta nel corso degli anni perché i corsi di lingua e cultura italiana sono legati a una legge ministeriale, legge 153, in vigore dagli anni '70 che dice che i corsi devono essere proposti gratuitamente ai cittadini italiani, quindi molte persone ritenevano che il contributo che è stato chiesto dal CPSI quando lo Stato italiano ha diminuito i finanziamenti, non era...considerato un contributo ma noi volevamo soltanto continuare a offrire dei corsi di lingua e cultura italiana altrimenti avremmo dovuto diminuire. Quindi i genitori che sono legati all'emigrazione, che avevano loro stessi partecipato ai corsi di lingua e cultura a suo tempo, avevano questo sentimento: che lo Stato italiano avrebbe dovuto continuare a pagare. Da quando abbiamo cominciato a richiedere dal 2004-2005, s'è visto un cambiamento enorme nella disponibilità dei genitori, probabilmente è proprio un cambiamento di mentalità delle persone che vogliono partecipare almeno minimamente a un servizio importante per la comunità. L'invio e il sollecito inviato per posta fa sì che adesso venga considerato il pagamento. Negli anni scorsi c'erano molte proteste, adesso la cosa viene accettata quasi normale, la partecipazione è passata dal 40% al 95%».

²⁴ Intervista effettuata il 30.3.2010.

avuto molti alunni in quegli anni che, attraverso il Corso, non solo hanno accresciuto il loro capitale culturale, ma hanno anche preso coscienza dell'esistenza delle associazioni e dei sindacati, che tanto peso hanno avuto in quegli anni nelle lotte intraprese dagli "stranieri" per l'acquisizione di un migliore trattamento economico e sociale.

All'epoca io avevo a Losanna sei classi delle 150 ore,²⁵ dove distribuivamo dopo un anno di corso il diploma di licenza media. Ho avuto allievi che mi venivano a chiedere un libro dicendo: -Adesso ci hai insegnato a leggere, adesso noi cosa leggiamo? Capisci? Si son messe in moto delle cose. Era nell'ambito della legge 153, la lettera c, del '71. Abbiamo avuto centinaia di persone che son passate da quei corsi, qui e altrove che ha permesso la socializzazione perlomeno degli strumenti, associazioni, uffici, il sindacato eccetera. In ogni corso riservavamo alcune ore per la presentazione della loro realtà. Io sono stato coordinatore dei corsi, ho anche insegnato. Insegnavo la matematica. E con questo siamo arrivati agli anni '80. I corsi di licenza media non si fanno più, si fanno corsi di lingua.

L'ex-docente ritiene che i Corsi LCI siano molto importanti per il mantenimento della lingua, anche se poi afferma di non essere molto d'accordo sul binomio lingua/identità; statisticamente parlando l'italiano è comunque una delle lingue più studiate al mondo quindi è doveroso farla studiare ai propri figli nati all'estero. Essendo anche rappresentante per la Svizzera del Consiglio Generale degli Italiani all'Estero (C.G.I.E.), egli si sforza di promuovere una politica culturale più attiva da parte dell'Italia affinché riconosca lo sforzo compiuto da coloro che, partiti per l'estero in passato, attraverso le rimesse, hanno permesso lo sviluppo del Paese lasciato. L'ex-docente considera pertanto necessario che i discendenti conoscano la lingua dei nonni e dei padri, ritornando sul legame lingua/identità sul quale in precedenza aveva espresso un parere diverso.

Sono per i Corsi di lingua e cultura, sono per il mantenimento della lingua pur non essendo convinto // che la lingua sia un vero fattore d'identità. // La lingua è però importante. È una delle lingue più studiate al mondo, non vedo perché non dovremmo farla studiare ai nostri figli nei corsi. Poi ci vuole una politica attiva anche da parte dell'Italia! Io a Roma mi sforzo di promuovere una politica attiva che riconosca per lo meno il debito enorme perché lasciando l'Italia gli italiani hanno salvato il paese alla fine del XIX° secolo, alla fine della seconda guerra mondiale, tra le due guerre, cioè portando all'estero a sfamare le bocche che altrimenti l'Italia avrebbe dovuto sfamare...// Non è un apporto da niente! In fondo ognuno di noi, siamo in qualche modo ambasciatori del nostro paese! Per questo bisogna sapere la lingua perché... // in qualche modo è un connotato importante dell'identità.

²⁵ Articolo 10 della Legge 300 del 20.05.1970. «I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, pareggiate o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali. I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti».

Sintesi del capitolo

Come abbiamo rilevato dalle testimonianze riportate, una buona parte degli attori/adulti intervistati ha frequentato almeno per qualche anno i Corsi LCI organizzati dal Ministero degli Affari Esteri; chi è arrivato in Svizzera in anni più recenti è stato scolarizzato in Italia, così come tutta la prima generazione dei nonni intervistati.

Ci sembra interessante sottolineare che nessuno degli informanti li abbia denominati *Corsi di lingua e cultura d'origine (LCO)*, come fa la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE)²⁶ riferendosi alle “Lezioni nelle lingue della migrazione”. Gli attori/adulti intervistati spesso non li chiamano nemmeno “corsi” ma “scuola italiana” perché era così che venivano intesi negli anni '70 e '80, quando nella maggior parte dei casi il progetto della famiglia era quello di rientrare in Italia dopo qualche anno vissuto in Svizzera e i Corsi avevano lo scopo di permettere di reinserirsi nel sistema scolastico italiano senza troppi svantaggi.

La maggioranza degli informanti dà un giudizio positivo sull'organizzazione attuale dei Corsi LCI, anche se per alcuni sono troppo centrati sulle abilità di scrittura e meno sull'orale, come invece desidererebbero i genitori.

In sintesi, i genitori e nonni iscrivono di figli e nipoti per le seguenti motivazioni:

- l'italiano è la lingua dei genitori e dei nonni e serve per mantenere i contatti con i parenti rimasti in Italia;
- l'italiano è un capitale linguistico in più e può servire nel mondo del lavoro;
- l'italiano è utile per conoscere la cultura e le tradizioni;
- l'italiano serve per studiare la letteratura, la storia, le geografie dell'Italia;
- il Corso LCI, attraverso gli attestati di frequenza e la certificazione dell'italiano LS (lingua straniera), accresce il capitale culturale;
- il Corso rende ufficiale il bi-plurilinguismo degli alunni;
- il Corso valorizza la lingua italiana e l'“italianità” in Svizzera.

È interessante notare come tutti gli informanti non abbiano mai fatto riferimento agli obiettivi educativi presenti nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), nonostante sia

²⁶ «In Svizzera la responsabilità principale per la formazione e la cultura è dei Cantoni. Essi coordinano il proprio lavoro a livello nazionale. A tale scopo i 26 direttori cantonali della pubblica educazione sono riuniti in un ente politico: la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). [...] All'interno della CDPE i 26 direttori cantonali della pubblica educazione concordano soluzioni nazionali in settori importanti dell'istruzione e della cultura», p. 2 del fascicolo di presentazione. http://www.edudoc.ch/static/web/edk/port_edk_i.pdf

illustrato ai genitori durante le assemblee iniziali²⁷ ma solo ai contenuti disciplinari dell'insegnamento. Alcuni informanti si rendono conto che le due ore settimanali e l'eterogeneità dei gruppi-classi non permettono di affrontare i contenuti auspicati, rendendo complessa la gestione delle attività da proporre agli alunni, «in funzione dei bisogni delle diverse fasce di età dei discenti e delle variabili psico-sociali e culturali».²⁸

Le persone intervistate non hanno quasi mai fatto accenno agli interessi e alle motivazioni all'apprendimento che potrebbero avere i figli e i nipoti che frequentano i Corsi,²⁹ per molti dei quali i contenuti di storia, di geografia e lo studio dei classici della letteratura italiana rappresenterebbero qualcosa di molto lontano dalla propria realtà, a volte di completamente estraneo, in quanto non hanno mai vissuto in Italia; solo la docente intervistata e il Dirigente Scolastico hanno parlato di lingua italiana attuale, standard e colloquiale da insegnare ai ragazzi.

Sintetizzando le risposte ricevute dagli informanti, si può affermare che il Corso rappresenta per le famiglie un investimento soprattutto perché grazie al diploma finale di scuola media, e da qualche anno alla certificazione di italiano come Lingua Straniera, i ragazzi possono far fruttare il capitale linguistico acquisito in forma passiva all'interno della famiglia, tanto che alcuni informanti hanno proprio trovato un impiego grazie alla conoscenza dell'italiano parlato e scritto. La scolarizzazione viene ritenuta molto importante dalle famiglie;³⁰ il Corso LCI permette l'acquisizione di un capitale

²⁷ Per quanto riguarda le finalità dei corsi, riportiamo quanto dice il P.O.F.: «I corsi di lingua e cultura italiana, nati dall'esigenza di mantenere, presso la comunità italiana, la lingua e la cultura di origine, assumono oggi funzioni diverse e cioè quelle di: soddisfare negli studenti il bisogno di scoprire le proprie radici; recuperare la propria identità culturale; preservare i valori e le tradizioni culturali; arricchire le conoscenze; diffondere la lingua e la cultura italiana presso le comunità estere per conservare il prestigio degli aspetti più noti del nostro Paese; contribuire a formare una più ricca visione del mondo nei giovani destinati a vivere in una società multiculturale e multilingue; favorire l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture; sollecitare e consolidare le competenze relazionali indispensabili alla comunicazione; far raggiungere i livelli di competenze linguistiche e comunicative relazionali ai parametri definiti dal Consiglio d'Europa al termine della scuola dell'obbligo». *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010*, p. 17. Il testo riprodotto mette in evidenza come le finalità siano cambiate nel corso del tempo.

²⁸ *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010*, p. 24. Nel P.O.F. si fa riferimento alla particolarità della composizione delle classi di scuola primaria: «I gruppi-classe sono molto diversificati fra loro: per composizione in quanto si va da gruppi unici comprendenti alunni di tutte le classi elementari svizzere a gruppi monoclasse; per varietà e complessità rispetto alla provenienza socio-economica degli allievi, alla zona o al quartiere in cui vivono; per situazione linguistica, ovvero l'uso più o meno frequente e costante della lingua italiana nel contesto familiare o il livello di competenza linguistica eventualmente acquisito nei corsi». *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010*, p. 26.

²⁹ «Generalmente, l'insegnamento nei Corsi prende spunto dal vissuto dei ragazzi per suscitare in loro motivazione, gratificazione, interesse. Gli argomenti sono scelti in modo da stimolare gli alunni a formulare domande, ad elaborare risposte adeguate, ad imparare ad apprendere con piacere. Nelle classi del livello elementare è lasciato molto spazio alle attività ludiche e manipolative». *Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010*, p. 18

³⁰ Ci riferiamo a Bourdieu a proposito dell'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola: «Les attitudes des membres des différentes classes sociales, parents ou enfants, et, tout particulièrement, les attitudes à l'égard de l'école, de la culture scolaire et de l'avenir proposé par les études sont pour une grande part l'expression du système de valeurs implicites ou explicites qu'ils doivent à leur appartenance sociale». Bourdieu P. (1966). «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», in *Revue française de sociologie*, 7-3, p. 330.

pluriculturale e plurilinguistico che va ad aggiungersi alla formazione data dalla scuola svizzera, anche se in alcuni cantoni, come il Vaud, la frequenza non è ancora tenuta in considerazione nella valutazione scolastica dell'alunno. L'istruzione è vista come un vantaggio sociale che consente di ottenere una quota superiore di ricompense sociali, attraverso un migliore posizionamento sul mercato del lavoro.

I Corsi LCI rappresenterebbero una strategia importante per la trasmissione e il mantenimento del sentimento di "italianità": la famiglia da sola non vi riesce perciò demanda il compito al Corso; la presenza di un insegnante madrelingua è considerata la garanzia di un insegnamento di qualità, il cui quadro di riferimento è costituito dai programmi della scuola pubblica italiana.

La lingua insegnata nei Corsi non è quella dei genitori e dei nonni: la prima generazione, arrivata in Svizzera negli anni '60 e '70, ha portato con sé un capitale linguistico in cui il dialetto era preponderante e l'italiano è diventato progressivamente la lingua essenziale di comunicazione tra persone provenienti da regioni e dialetti diversi. La seconda generazione ha appreso in famiglia un italiano che in alcuni casi non si può nemmeno considerare standard ma popolare o, come lo definisce B. Moretti, «substandard»³¹ e, scolarizzata in francese alla scuola pubblica svizzera, in un'epoca in cui il bilinguismo non era considerato un valore ma un ostacolo all'integrazione, cerca di trasmetterlo alla terza generazione con più o meno successo.

Per quanto riguarda gli attori/alunni, le risposte al questionario in allegato mostrano che la decisione di iscriversi al Corso LCI è stata presa nella maggior parte dei casi dai genitori e gli insegnanti della scuola svizzera sono a conoscenza della frequenza al Corso; la maggioranza degli attori/alunni ritiene importante conoscere l'italiano e molti pensano di far frequentare il Corso LCI anche ai futuri figli.

³¹ Moretti B. (2005b). «Il laboratorio elvetico», in (a cura di) Moretti B. *La terza lingua*. Vol. II, Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, p. 21.

8. IL SENTIMENTO DI “ITALIANITÀ”

Obiettivi del capitolo

Come già abbiamo esposto nel capitolo relativo del quadro teorico, il concetto d'identità è stato criticato da più autori; preferiamo quindi parlare di appartenenza e appartenenze. Quello che viene comunemente definito senso o sentimento di appartenenza è di fondamentale importanza nella nostra vita quotidiana e implica anche modalità soggettive e volontarie, configurandosi sempre più come una scelta, quindi soggetta alla temporaneità, alla reversibilità e al cambiamento.¹ L'appartenere a un gruppo, a una cultura, a un popolo, è uno di quei bisogni umani che va compreso e controllato, ma non eliminato: «the hypothesis that people are motivated to form and maintain interpersonal bonds is not new, of course».²

8.1 Generazioni a confronto

8.1.1 Legami forti con i luoghi degli affetti

Alberto e Beatrice

Alberto, arrivato in Svizzera da adulto, dopo aver terminato gli studi universitari e aver vissuto esperienze umane e professionali in Italia, pur affermando il suo sentimento di “italianità”, rivendica anche un'appartenenza locale, legata ai luoghi in cui ha vissuto sia in Italia sia in Svizzera: è significativo che egli abbia definito la sua appartenenza al territorio in cui vive da molti anni con termini di lingua francese. Il fatto di vivere all'estero ha risvegliato in Alberto un senso di appartenenza nazionale che non possedeva in Italia; l'identificazione alla nazione in cui è nato è riaffiorata durante i momenti più duri per l'emigrazione italiana in Svizzera, gli anni delle iniziative xenofobe di cui gli italiani sono state vittime.³

La figlia Beatrice riconosce l'esistenza di legami affettivi molto forti con l'Italia, identificati nelle figure dei nonni, del padre, degli zii e denominati “racines”, costitutive della sua storia personale.

¹ Sul tema delle trasformazioni a cui è sottoposta la categoria dell'appartenenza nella società contemporanea si veda Bettin Lattes G. (2001). «Verso una comune identità europea: le appartenenze difficili», in Bettin Lattes G. (a cura di) *Giovani Jeunes Jóvenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del Sud*. Firenze: Firenze University Press, pp. 557-584.

² Baumeister R. F., Leary M. R. (1995). «The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation», in *Psychological Bulletin*, 117, 1995, p. 497.

³ Per la storia dell'emigrazione italiana in Svizzera si rimanda al capitolo del contesto.

Alberto

Beh...io sono nato italiano e morirò italiano! Voglio dire...son partito che c'avevo ventinove anni, lì avevo già fatto le mie esperienze...detto ciò, questo è diventato anche il mio paese. // Diciamo che ho cominciato a sentirmi italiano quando qui c'era la faccenda di Schwarzenbach perché in Italia dicevo sempre -Io sono tosco-emiliano // e qui io sono, diciamo...come posso dire? Lémanique! Il mio paese è...o...rhôdanien, del Rodano! // Sono nato italiano, morirò italiano! Che vuol dire? Non posso cambiare 'sta faccenda!

Beatrice

Mon père a fait un peu le lien mais j'ai l'impression que c'est plus à travers mes grands parents si vous voulez que j'ai gardé...j'ai un p'tit...lien. Enfin, un p'tit...non! Pas un petit puisque affectivement il y a un lien énorme avec l'Italie. Chuis très attachée à l'Italie et pour moi c'est mes racines, mon histoire. // Vous voyez donc la famille pour moi c'est l'Italie voilà. // Zii qui sont en Italie et poi i nonni c'est super important...// pour moi la famille c'est l'Italie voilà. Il y a un lien affectif très important. // Moi c'est un manque si je n'y vais pas.

L'attaccamento al territorio, sia a quello in cui si è nati o si ha vissuto, rappresenta un legame importante:⁴ il luogo è non soltanto un fattore in grado di influenzare il benessere e la qualità della vita di una persona e di una popolazione, ma è anche una componente fondamentale della sua identità.⁵

Alberto tiene a precisare che l'appartamento di cui è ancora proprietario in Italia è un luogo a cui è legato affettivamente perché impregnato dei ricordi dell'infanzia, è la casa in cui ha vissuto con i genitori e i fratelli ma non è più il “focolare”, cioè il simbolo dell'unione domestica che ora sono rappresentati dalla famiglia creata in Svizzera. Il territorio in cui ha trascorso l'infanzia durante il periodo della guerra, e successivamente le vacanze trascorse nel paese dei nonni materni, costituisce il luogo significativo in cui sente di avere le sue “radici”.⁶

A Firenze ho un appartamento a mia disposizione // ci sono affezionato, anche mia moglie, anzi quasi...Beatrice, la mamma di XXX, anche lei! È casa nostra! Ma non è il focolare....casa mia adesso è qui! Le mie radici poi sono...come le dicevo, io mi sento tosco-emiliano... perché nel paese dei miei nonni materni in Emilia c'ho passato tutto il tempo della guerra e poi siccome si era poveri, dignitosi ma poveri, le vacanze le passavo sempre lì sicché ero diventato...del posto! Parlavo in dialetto, andavo scalzo...lì sono anche le mie radici, come sono le mie radici anche in Toscana...

L'appartenenza si articola intorno a un nocciolo profondo che contiene un insieme di esperienze, ricordi e che può essere fatto anche di sapori, odori, paesaggi, cibi, emozioni;

⁴ Il rapporto tra uomini e luoghi e il ruolo che questi ultimi hanno nel processo di formazione dell'identità individuale e collettiva è tema di interesse non solo della geografia, ma anche di altre discipline, come la psicologia ambientale, una branca della psicologia sociale che studia i rapporti tra il comportamento umano e l'ambiente.

⁵ A questo proposito, M. Prieur scrive: «The landscape is a familiar part of everyone's daily scene and plays a part in people's sense of belonging to a particular place and a particular community. So on a conscious or even unconscious level it contributes to mental well-being». Prieur M. (2006). «Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches», in AA.VV. *Landscape and sustainable development. Challenges of the European Landscape Convention*. Council of Europe Publishing, p. 14.

⁶ «L'immagine delle radici [...] nella sua estrema terzietà, se così si può dire, [...] rimanda all'idea che l'identità venga appunto dalla terra, il luogo in cui le radici affondano». Bettini M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: Il Mulino, p. 43.

infine non si deve dimenticare il ruolo molto importante giocato dalla lingua, in questo caso il dialetto, quale fattore di unificazione, di trasmissione, di coesione e d'identità.

*Quando torno in Svizzera adesso sono a casa mia! Casa mia è qui. È non solo la questione...la questione è anche che le mie figlie abitano in Svizzera, **la mia nuova famiglia, la mia seconda famiglia vive qui**, anche se non ho mai dimenticato la mia prima famiglia! Quando sono i Santi, i morti, vado sempre al cimitero a visitare i miei genitori, cerco di mantenere i contatti per quello...però la mia famiglia è qui, la mia casa è qui adesso! // All'inizio sarei rimasto volentieri a Firenze //...adesso di scelta non ci torno e le assicuro non è solo perché c'ho le mie figlie, che conta moltissimo, hanno avuto i nipoti...è un privilegio!*

La casa è un luogo psicologicamente importante, un luogo investito di emozioni e di affetti, è per antonomasia il luogo della famiglia, lo spazio nel quale si sviluppano le relazioni affettive primarie e in cui si svolge la parte più importante della vita familiare, quella privata, è il luogo in cui ci si sente protetti dal mondo esterno: «home is more than concrete physical house which provides shelter and (hopefully) human warmth and nourishment to alla family members. Home can also be seen as a psychological category which combines the basic psychological processes which facilitate early human development».⁷

Per chi vive in Italia o all'estero l'essere italiano è vissuto in modo diverso e personale e spesso riunisce affetti contraddittori nei confronti della “patria”.⁸ Alberto riconosce l'Italia come terra dei padri, delle “cose vive e morte”, il luogo in cui ha effettuato quelle esperienze di vita che lo hanno formato, in cui si sono sviluppate le appartenenze primarie.

La Patria non è soltanto la terra dei padri, ma è anche altra cosa! Beh, la patria è il luogo, è l'orizzonte, le persone //...ci sono cose vive e morte che sono là. A Firenze c'ho vissuto...vissuto...c'ho vissuto 30 anni ma c'ho fatto le mie esperienze più importanti...certo poi qui è un'altra cosa! Qui ho vissuto la più grande parte della mia vita poi tra l'altro...penso che il vero paese è forse quello dove si muore non dove si nasce, secondo me...e questa è una scelta.

Alberto è scettico sull'esistenza di un sentimento di “italianità” che accomuni tutti gli italiani e, per dimostrarlo, analizza criticamente il processo che ha portato all'unità d'Italia.

⁷ Papadopoulos R. K. (ed.) (2002). *Therapeutic care for refugees. No place like home*. London: Karnac, p. 5.

⁸ Il termine patria deriva dal latino *patria*, femminile sostantivato (sottinteso: *terra*) dell'aggettivo *patrius*, paterno. Significa il territorio abitato da un popolo e al quale ciascuno dei suoi componenti sente di appartenere per nascita, lingua, cultura, storia e tradizioni. Con significato più ampio è il complesso degli uomini che abitano tale territorio e che sono accomunati da tutto un insieme di istituzioni, tradizioni, sentimenti, ideali. Definizione tratta dal vocabolario Treccani on-line <http://www.treccani.it/vocabolario/patria/>

Come le ho detto, per me c'aveva ragione Metternich: l'Italia...è un'espressione geografica. Se vuole il mio parere...non sarebbe mai dovuta diventare una nazione nel senso che si dava nell'800. // Adesso fanno il 150° ma è stata una piccola élite che ha deciso di fare l'unità d'Italia! // C'è stata la televisione! Ma altrimenti niente! Prima non c'era nemmeno la lingua! Il solo legame che c'era fra il nord e il sud era la religione, quello sì. Più o meno s'era tutti cattolici Ma altrimenti non c'era niente, niente! Né costumi né...né...il mangiare, né il vestire...niente!

In seguito, ripensando alla decisione presa anni fa di restare a vivere in Svizzera, Alberto confronta la sua città di origine con il paese in cui vive da tempo: la conclusione amara a cui giunge è quella di essere contento di essere partito. La perdita dei valori nei quali era stato educato, ora scomparsi, provoca in lui delusione e scoraggiamento; continuando nelle sue riflessioni egli arriva a considerare la Patria come una madre/matrigna che non riesce a sfamare i propri figli, costretti a lasciarla per trovare lavoro altrove.

Se non avessi la famiglia ma...preferisco vivere qui, le ripeto, penso di sì, sono contento di vivere in un paese ancora abbastanza civile anche se ho visto la differenza rispetto a quarant'anni fa...ma non come Firenze, ecco! C'è un degrado non solo materiale ma veramente...morale! Di valori che son spariti, il consumismo, la sciatteria, non è un bel vedere...son contento di avere la mia età...// Se il tuo paese non ti dà le...non è il caso mio, ma se ci fa caso, la grande maggioranza di persone che si espatria, si espatria non perché si voglia espatriare...perché ognuno se ne starebbe bene a casa sua! Allora...se il tuo paese non ti dà di cui vivere, diventa difficile la faccenda!

La figlia non considera invece l'Italia come sua Patria in quanto non ci ha mai vissuto ma riconosce di possedere un'appartenenza molto forte e origini italiane alle quali si sente molto legata: nel suo racconto compaiono i termini di “affiliation”, “racines”,⁹ “attaches”. Da secoli la continuità di una famiglia nel tempo è rappresentata con l'immagine dell'albero che simboleggia il legame tra il passato e il futuro: Beatrice si vede rappresentata proprio in questa effigie.

Je sais pas si je me sens italienne en tout cas mais je suis pour et donc peut-être c'est pas que je me sente italienne mais je me sens proche des gens. // Mais...pour moi c'est plus lié à l'histoire de ma famille, je ne sais pas si je m'explique...c'est plus...d'où je viens, l'affiliation...voilà. Si je me représente mon arbre généalogique, mes racines elles sont vraiment en Italie, pour moi, je viens de là.

La doppia appartenenza, ufficializzata attraverso il possesso della doppia nazionalità, rappresenta per Beatrice un arricchimento, un valore che vuole trasmettere alla figlia.

⁹ Per la definizione di radici facciamo riferimento a M. Messu, il quale dice: «le plus souvent les “racines” s'entendent comme l'image réaliste de la fixation des individus, de leur ancrage dans un territoire (un terroir, une province, un pays...), dans un ensemble culturel (un peuple, une classe sociale, une langue, un éthos...) mais aussi dans une histoire (familiale, locale, nationale, civilisationnelle...)». Messu M. (2006). *Des racines et des ailes. Essai sur la construction du mythe identitaire*. Paris: Hermann Éditeurs, p. 23.

Je me dis: avoir la double nationalité c'est une chance! Moi je dis: j'ai des origines italiennes, j'ai les deux nationalités. Je ne suis pas italienne comme mon amie qui habite en Italie mais je suis très attachée et j'avais alors envie de transmettre. Si c'est un attachement alors là oui, bien sûr, je me sens des attaches italiennes.

Non è sempre stato così: durante l'adolescenza, periodo in cui si è alla ricerca della propria identità, come ci racconta, Beatrice ha addirittura sentito il bisogno di scrivere la sua tesi universitaria sull'identità culturale di una persona bilingue, perché non sapeva situarsi tra le sue diverse appartenenze.

D'un coup il y eu une période où j'avais fait un mémoire à l'Uni sur...l'identité culturelle du bilingue parce que j'avais besoin à un moment de me dire mais...et puis aussi tout...la langue...je pense que l'italien je le parle assez ...c'est un italien assez correct mais...on a la tendance des fois aussi à inventer des mots...être un peu dans un...finalement on n'est ni...l'un ni l'autre! Enfin, chuis pas très claire mais...il y a quelque chose d'italien...quelque chose de suisse et il y a quelque chose qui...est dirais-je des deux. // ...J'ai eu une petite période où je ne me sentais ni suisse ni italienne parce que justement italienne ben...oui, italienne mais...en même temps je y habitais pas, je n'avais jamais vécu en Italie, suisse oui, mais en même temps...

Beatrice, per riprendere le parole di E. Ramos, ha avuto bisogno «de se définir des appartenances»;¹⁰ è difficile per lei dire di essere svizzera o italiana perché capisce di aver integrato le due appartenenze in qualcosa di nuovo, realizzando un *bricolage* con le sue molteplici appartenenze. Come spiega J.-F. Dortier, «il existerait donc en chaque personne plusieurs identités (réelles ou potentielles), avec parfois des tensions, des conflits, des choix stratégiques, des compromis, des transactions entre ces “personnalités multiples”».¹¹

Per padre e figlia la carta d'identità rappresenta un segno concreto dell'appartenenza, anche se non necessariamente si abita nel Paese: per Alberto è sinonimo di origini evidenti, impossibili da rinnegare, malgrado le criticità espresse in precedenza; per questo ha aiutato la figlia nelle pratiche amministrative per ottenerla.¹² Il possesso della nazionalità per Beatrice è il simbolo del riconoscimento ufficiale della sua appartenenza affettiva ad una nazione “immaginata”, della quale sente di far parte pur non avendovi mai vissuto.

¹⁰ Ramos E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris: A. Colin, p. 18.

¹¹ Dortier J. F. (1998). «L'individu dispersé et ses identités multiples», in Ruano-Borbalan J. C. (sous la dir. de) (1998). *L'identité*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, p. 53.

¹² A registratore spento Beatrice ci mostra con orgoglio la sua carta d'identità italiana.

Alberto

Ma io non sono svizzero! (ride) Sì, c'ho il passaporto svizzero, ci sono certe cose che mi piacciono, qui mi sono integrato ecc...avrei potuto prendere la nazionalità svizzera anche prima di quando l'ho presa ma mi dava fastidio il fatto che bisognava rinunciare a quella italiana, non perché italiana, perché poteva anche essere olandese o congolese, era la stessa cosa...ma non mi piaceva rinnegare in qualche modo le mie origini.

Beatrice

Je suis très reconnaissante aussi [à mon papa] parce que quand j'avais 18 ans il fallait faire une démarche administrative pour garder la nationalité... // et lui il m'a beaucoup aidée pour les documents à faire. // Moi j'aurais été très très triste de ne plus avoir la nationalité italienne donc...ah, moi j'aurais l'impression qu'on m'enlève un peu de moi-même...

8.1.2 Orgogliose di essere italiane in Svizzera

Amelia ed Elena

Amelia ed Elena vivono da tempo in Svizzera ma, mentre la figlia Elena nutre verso l'Italia un sentimento di orgoglio, la madre, pur riconoscendo la sua appartenenza italiana, ammette di aver ormai acquisito alcuni comportamenti e assunto alcune pratiche del paese in cui si è stabilita, come ad esempio le pratiche alimentari. Come afferma V. Teti, «la storia dell'emigrazione è storia di contaminazione, di *metissaggio* alimentare».¹³

Amelia

Sì, sì...mi sento sempre italiana....vuol dire, adesso stiamo qua...c'abbiamo anche...come si dice...le cose che stanno qua perché abbiamo vissuto tant'anni e siamo abituati alle cose di qua ...se no, come dire? Siamo italiani! // È il nostro cucinare italiano tradizionale però facciamo anche cose svizzere! Tant'anni che stiamo qua, siamo abituati pure!

Elena

Essere italiani...cioè è comunque un orgoglio! Anche se vivo qui in Svizzera però come dire...è quand même un orgoglio essere italiani, anche se la mia vita è più qua che in Italia!

Amelia dice di trovarsi bene in Svizzera ma sa di essere sempre considerata straniera anche dopo quarant'anni di residenza e il termine compare più volte nel suo racconto. Elena, invece, si sente, viene percepita come straniera in Italia e italiana quando è in Svizzera, soprattutto nei momenti in cui partecipa alle feste organizzate dalla Missione Cattolica. In Italia Elena è come lo straniero che rientra al paese dopo che ne è stato tanto tempo lontano, descritto da A. Schütz con queste parole: «celui qui rentre au pays n'est plus le même homme que celui qui en est parti. Il n'est plus le même, ni pour lui ni pour ceux qui ont attendu son retour»;¹⁴ è la “doppia assenza” di Sayad, per il quale l'immigrato è contemporaneamente assente dal suo paese e provvisorio nel paese di “accoglienza”.¹⁵

¹³ Teti V. (1999). *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*. Roma: Meltemi, p. 104.

¹⁴ Schütz A. (2010). *L'homme qui rentre au pays*. Paris: Allia, p. 64.

¹⁵ Sayad A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire*. Bruxelles: De Boeck, p. 162.

Amelia

Qua stiamo sempre in un paese straniero. Si deve dire siamo italiani per dire, però è sempre un paese straniero dal nostro // siamo sempre stranieri per loro! Anche se siamo ambientati da 40 anni, i diritti adesso ce l'abbiamo pure noi qua ma loro però...li devi rispettare!

Elena

Quando andiamo in Italia ci considerano...come dire? Dei stranieri! Però noi siamo orgogliosi di essere italiani! La vita, dopo tanti anni che uno ha vissuto qua, si abitua a qui e dopo vai lì e sei più straniero di prima...// in Italia ci dicono che siamo svizzeri. // Ci sentiamo italiani...quando andiamo alle feste qui. Alla Missione delle volte organizzano delle feste...organizzano delle feste in chiesa.

Per Amelia ed Elena la casa si trova ormai in Svizzera, nel luogo in cui ci sono gli affetti familiari e le amicizie, tanto che il soggiorno nel paese di origine per Amelia diventa quasi una sorta di obbligo nei confronti della famiglia rimasta in Italia. Soprattutto da quando i genitori non ci sono più, non sente la necessità di ritornare al suo paese: la vita di Amelia è in Svizzera, dove vivono i figli, i nipoti e ha intessuto una rete sociale importante di amicizie.

Elena prova sempre un sentimento di nostalgia e di mancanza nei confronti dell'Italia: le sue parole rivelano un legame, un rapporto positivo con il paese lasciato, che suscita sempre in lei un coinvolgimento emotivo e affettivo, espressione di un senso di familiarità con il luogo in cui ha vissuto gli anni dell'infanzia presso i nonni materni. I primi anni di vita hanno lasciato in Elena un'impronta indelebile; ora c'è la consapevolezza che l'Italia è solo il paese in cui trascorrere momenti spensierati di vacanza.

Amelia

Quando vado in Italia...prima c'avevo i genitori, c'avevo più voglia di andare giù in Italia, al paese...al paese mio // Adesso non tanto mi attira di andare...perché uno si è stabilito proprio qua, è inutile di andare...quando qua hai gli amici! Giù vai all'estate, quei quindici giorni...anche con gli amici laggiù però è più...qua adesso la vita...se vuoi, la vita nostra, l'abbiamo vissuta più qua che in Italia. Laggiù sì, c'hai la casa, c'hai...i parenti, c'hai tutto però...La mia casa adesso è qua! (ride).¹⁶

Elena

Ah, la mia casa è qui in Svizzera! Sì, per adesso...non posso dire altrimenti perché...la mia vita è qui! // La nostalgia! Si sente quand même una mancanza...una nostalgia del nostro paese. Cerco di approfittare il più possibile delle mie vacanze ecco...e mi sento bene! Come dire, quando andiamo in vacanza siamo...più spensierati! Non abbiamo lo stesso stress, correre, guardare l'ora...siamo in vacanza, sono delle vacanze!

¹⁶ Amelia ci racconta preoccupata dell'intenzione del marito di trasferirsi nel paese di origine quando andrà in pensione: «Lui c'ha ancora tre anni per andare alla *retraite*. Lui dice che vuole rientrare ma io...i figli stanno qua tutt'e due e...// se ti metti là i figli ci possono venire una volta o due...// può darsi che abbiamo deciso con mio marito...si in caso lui vuole andare, facciamo per dire...sei mesi là e sei mesi qua, ci troviamo un due pezzi, uno studio così quando veniamo non diamo fastidio ai figli e stiamo per nostro conto quando venimmo, *voilà*...».

8.2.3 La fierezza dell'appartenenza culturale

Graziella e Matteo

Graziella esprime la fierezza dell'appartenenza italiana, intimamente legata all'aspetto linguistico e culturale; Matteo invece, ripensando alla sua infanzia, ricorda come le sue molteplici appartenenze gli venissero attribuite in modo diverso a seconda del luogo in cui si trovava, quasi come fossero etichette attribuitegli suo malgrado e che forse gli procuravano una certa insicurezza a livello identitario.

Graziella

Potrei dire sono italiana, sono fiera di esserlo, l'Italia è un bellissimo paese. // La mia lingua è l'italiano, sono fiera di essere italiana, sono lietissima, è la mia patria, è splendida!

Matteo

Io sì sì [mi sento] più italiano! Essendo...arrivando qua uno...da piccoli era sempre divertente. // Noi quando tornavamo in Italia eravamo svizzeri perché nessuno sapeva che vivevamo in Francia, quando eravamo in Francia eravamo italiani e quando eravamo in Svizzera eravamo francesi // dunque uno si ritrova che non è...non è un po'da nessuna parte.

La lingua rappresenta un fattore importante di identificazione: Graziella sottolinea con enfasi di amare la lingua italiana che considera sua *lingua madre* e di avere un piacere immenso nel parlarla: “Non si abita un paese, si abita una lingua”, dice Cioran.¹⁷

Amo l'Italia e evidentemente, anche se mi esprimo correntemente in altre lingue, l'italiano è la mia lingua madre, la lingua nel senso in cui mi esprimo con più ricchezza perché ho fatto tutti i miei studi in italiano. // Mi piace usare la mia lingua, mi piace sentirmi parlare in italiano ...

Come abbiamo già esplicitato nel capitolo del quadro teorico relativo alla lingua, numerose sono le definizioni di lingua materna; nelle parole di Graziella traspare l'aspetto affettivo, anche attraverso il legame con la fede religiosa: la lingua diventa un insieme simbolico e culturale di riferimento, nel quale l'individuo si riconosce e ritrova la sua appartenenza. La definizione di *glocal french*, riferita al francese parlato con l'accento italiano, è indice della consapevolezza di una conoscenza imperfetta della lingua francese.

Nella nostra parrocchia il 9 maggio facciamo una messa internazionale // l'anno scorso io ho letto le intenzioni di preghiera in italiano, un anno ho letto parte della Bibbia in italiano e lì veramente ho detto è la prima volta che io...ho sempre pregato in questa chiesa e ho detto: -È la prima volta che io qui parlo in italiano, mi sono sentita molto toccata...ho sentito che era importante per me poterlo fare. // Questo è puro sentimento...non è razionale quello che dico, però mi ha fatto piacere leggere a queste persone che mi hanno sempre sentito parlare glocal french, questo francese un po' con l'accento, poter parlare la mia lingua!

¹⁷ Citazione di Emil Cioran.

I sentimenti di affiliazione e di appartenenza emergono anche attraverso il cibo e le pratiche alimentari ma Graziella si dice aperta alla conoscenza di altre abitudini culinarie, legate all'identità di un territorio e di un popolo; Matteo riconosce che i genitori hanno sempre mantenuto le abitudini culinarie italiane.

Graziella

Mi piace cucinare in italiano, mi piace cucinare, // tutti dicono che la cucina italiana è la migliore, se sono in Inghilterra imparo la cucina inglese.

Matteo

Ah, se si parla di cucina, vino, sono i miei genitori che hanno sempre cucinato italiano.

Matteo, consapevole di avere molteplici appartenenze, grazie anche alle esperienze di mobilità, sente di avere un orizzonte più largo di vedute rispetto a chi non si è mai spostato dal luogo di nascita. Riportiamo le parole di F. De Singly che fa un elogio della «désappartenance»:¹⁸ l'autore ritiene che la caratteristica dell'uomo moderno sia quella di avere un'identità multidimensionale e che l'individuo abbia la libertà di scegliersi le proprie appartenenze a tal punto che il bambino, una volta diventato adulto, ha la possibilità di convalidare la sua appartenenza familiare o al contrario può rinunciarvi.

Mi sento un po' diverso degli amici che sono 100% della regione, sento che c'è una cultura diversa, come si dice qua, sono più culture, sono varie culture. Uno arriva a integrare le due insieme // Io direi ouais sì, mi sento più italiano // più facile per me è vivere sempre qua perché sono cresciuto qua dunque ho fatto la mia cultura qua ma mi sento italiano. Al secondo posto se non è la Francia o la Svizzera è l'Italia. È più facile in un certo modo vivere qua che vivere in Italia.

Matteo pensa di aver acquisito anche le culture dei luoghi in cui vissuto e di averle integrate per dar vita a qualcosa di nuovo, come un puzzle costituito dalle diverse appartenenze. Secondo Maalouf, «dès lors in conçoit son identité comme étant faite d'appartenances multiples, [...] dès lors qu'on voit en soi-même, en ses propres origines, en sa trajectoire, divers confluent, diverses contributions, divers métissages, [...] un rapport différent se crée avec les autres, comme avec sa propre "tribu"».¹⁹

In un altro momento del racconto Matteo sembra però gerarchizzare le sue molteplici appartenenze, mettendo al primo posto l'appartenenza italiana che manifesta soprattutto nei momenti di passione sportiva²⁰ ma, come dice Maalouf, la gerarchia «n'est pas immuable, elle change avec le temps».²¹

¹⁸ De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: A. Colin, pp. 46-50.

¹⁹ Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset, p. 40.

²⁰ Come spiega V. Cesari Lusso, «les compétitions sportives sont une source très importante d'émotions». Cesari Lusso V. (2002). «Tu es pour quelle équipe? Sentiment d'appartenance nationale et compétitions sportives internationales», in Sabatier C., Malewska H., Tanon F. (sous la dir. de). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, p. 60.

²¹ Maalouf A., *op. cit.*, p. 20.

Durante il campionato di calcio, le gare di sci, lo sport, lo sport sicuro tifo Italia, né Francia né Svizzera, sennò cucina, mangiare, vini, sulle cose emozionali [sono] più italiano. // Se uno chiede a XXX [il figlio] per chi tifa, tifa per l'Italia. -Ehi, XXX! T'es...di che paese sei tu? -Italia!²² Ecco!

Matteo ha viaggiato molto per lavoro e turismo; per alcuni anni, grazie alla conoscenza della lingua italiana, ha ottenuto incarichi lavorativi che lo hanno portato a stabilirsi in Italia, dove sono nati i suoi tre figli. Secondo le sue parole, non ha avuto nessun problema nel vivere e integrarsi ma è consapevole del fatto che i suoi riferimenti culturali adesso sono in Svizzera.

I miei riferimenti sono qua, culturali sono qua, sociali sono qua, dunque... // Non mi sento perso...avendo emigrato in Italia non mi sentivo neanche perso dunque non ne ho neanche avuto il bisogno di...avere amici francesi, di avere amici svizzeri, non ne ho avuti. Ho avuto amici italiani perché avevo tutti i vari riferimenti.

Nel racconto delle sue esperienze di mobilità Matteo dice di aver vissuto in modo più profondo a livello emotivo la permanenza in Italia rispetto a quella sperimentata in altri paesi; ci racconta che anche i suoi figli, quando tornano da un soggiorno in Italia, mantengono per qualche giorno il "sentimento di essere italiano", espresso anche attraverso l'uso della lingua ma inesorabilmente "dopo ripassa".

Per esempio abbiamo vissuto anche in Germania ma non siamo legati come con l'Italia, abbiamo vissuto altrove ma non ci ha legato come andare in Italia. Cerchiamo di andare almeno una volta l'anno. [Quando torno in Svizzera] penso che forse i primi giorni sempre...sì, si ha un po' di...piacere di essere italiani, di essere diversi. Si ritrova una certa parte di noi che non si trova qui. Dunque c'è un'emozione di... non so come dire di di...sì, di legame. Tornando ci si sente sempre un po' italiano, il fatto di ritornare si mantiene il fatto di avere questo sentimento di essere italiano e i bambini quando si torna tre giorni parlano italiano tutto il tempo, dopo ripassa...

8.2.4 Appartenenza italiana e mentalità svizzera

Gianna e Giorgio

Gianna si considera sempre italiana così come il figlio che vuole precisare di essersi ormai integrato in Svizzera e di considerare come sua la casa in Svizzera, nel luogo in cui ha i suoi legami affettivi.

²² Risposta del figlio durante l'intervista.

Gianna

Sì sì [sono italiana]! (ride) Ormai! // La mia casa è qui. La casa era mia prima, adesso l'ha presa mio figlio. Prima c'era mia mamma... Andavo più spesso ma dopo non c'era nessuno a casa mia, la casa chiusa perché mia mamma era morta e così sono andata meno anch'io. // Son rimasta sola! Se sono tutta sola no, non mi piace stare in Italia, la casa è grande... Però da morta [voglio] andare...in Italia.

Giorgio

Per adesso mi considero sempre italiano...però mi sento chiaramente talmente integrato che...mi sento a casa mia qui. Quando vado in un altro paese, quando ritorno a casa non è che ritorno in Italia ma qui ...tutti i miei attacchi sono qui. Adesso mia mamma che è rimasta qui, // è chiaro io, essendo sposato qui, // è chiaro che ormai ho tutti i miei...i miei attacchi sono qui!

Gianna non considera più sua la casa che possiede ancora in Italia, non le piace più tanto andarci perché i suoi affetti più cari non ci sono più; la significatività del luogo di nascita, della casa familiare, nasce dalle emozioni e dagli affetti che, ormai scomparsi, modificano il rapporto con il luogo stesso.

Come spiega E. Liotta,

i luoghi acquistano significatività psicologica grazie alle sensazioni e alle emozioni che essi suscitano e agli affetti che su di essi vengono riversati. [...] Il vissuto di eventi, relazioni importanti, altre situazioni particolari, rende il luogo psichicamente rilevante e presente nella memoria dell'individuo o di un gruppo. In questo senso lo spazio esterno diventa contemporaneamente interno, come spazio e anche tempo psichico, poiché esso è esperienza, memoria, valore sentimentale [...].²³

Gianna ha però l'intenzione di farsi seppellire nel paese in cui è nata, accanto ai suoi genitori:²⁴ la questione della sepoltura nel paese di origine potrebbe rappresentare in qualche sorta il "mito del ritorno" che non si è potuto realizzare da vivi.

Giorgio, nonostante da qualche anno abbia ottenuto la nazionalità svizzera, sente sempre molto forte l'attaccamento all'Italia, della quale ama la cultura, il cibo, il carattere e la simpatia per i quali gli italiani sono apprezzati all'estero. A livello emozionale si sente

²³ Liotta E. (2005). *Su anima e terra, il valore psichico del luogo*. Roma: Edizioni Magi, p. 17.

²⁴ A proposito del luogo di sepoltura, ecco la testimonianza del sacerdote della Missione Cattolica Italiana di Losanna: «Devo dire che mi capita più volte devo dire di salme che ritornano in Italia oppure faccio il funerale qui, così salutano la parte svizzera diciamo, e poi tornano in Italia. Poi c'è chi lo fa col cofano, con la bara intera che comunque si rivela un costo proibitivo oppure, non è un giudizio, li capisco perfettamente, fanno incenerire e poi portano loro stessi le ceneri, con più calma, senza questi oneri che ti strozzano! Altrimenti c'è forte questo desiderio! Perché l'attaccamento alla propria terra, specialmente adesso di chi è molto *âgé*, è molto forte e questi, se possono, se possono, si fanno riportare in Italia però i figli qua mi dicono -Come si fa? Io poi non scenderò più, scenderò forse una volta all'anno! Ho là dei cugini, posso dire loro ti lascio i soldi, mettili i fiori...ma dopo? Diventa un dimenticatoio! E tu ti senti in colpa perché i tuoi genitori sono là e non vai più e allora basta fare un giretto anche solo a Montoie per vedere quanti italiani ci sono! Mi è capitato anche recentemente gente venuta dall'Italia per un funerale, su richiesta del defunto naturalmente prima che morisse, han portato qui diversi chili, diversi sacchi di terra da farsi rovesciare addosso! Pensi cosa vuol dire... la tua terra! Sono anche delle belle testimonianze di fede in un ideale, in un...perché vedi veramente la sofferenza delle persone oppure di chi dice - Ho portato mia mamma là perché assolutamente ha voluto, me l'ha fatto promettere, ho fatto tutto e che adesso si sente in colpa perché è due anni che non riesce a scendere».

italiano ma ha acquisito la mentalità svizzera, soprattutto “dal punto di vista economico politico”.

Quando ci sono per esempio le partite di calcio, diciamo che si manifesta di più un certo nazionalismo oppure...essere fiero di essere italiano rispetto a certi...non so, alla nostra cultura, ai nostri beni...storici che abbiamo, per il fatto di cosa rappresenta l'Italia anche all'estero, la simpatia degli italiani in generale che è ben accettata dappertutto...rispetto a tutto! I prodotti italiani, per esempio il vino italiano...// Mi sembra che essendo qui da più, essendo vissuto più qui che in Italia mi sento svizzero dal punto di vista economico politico...ma il cuore rimane sempre...italiano!

Oggi la casa in Italia è per Giorgio meno importante della casa in Svizzera ma resta comunque il luogo di riferimento, depositario della storia familiare, nel suo caso si tratta in particolare della famiglia materna, un luogo frequentato regolarmente durante le vacanze ma adesso solo per periodi brevi. I legami con le persone rimaste in Italia diventano sempre più difficili, Giorgio puntualizza che è per la differenza di mentalità ma il piacere di tornare nel paese di origine permane, pur essendo cambiato nel tempo.

In Veneto abbiamo una casetta dove ci andiamo ancora abbastanza spesso, un po' di famiglia, dei cugini, zii...Purtroppo con gli anni molti scompaiono e quindi scomparendo ci allontaniamo con le generazioni successive perché non abbiamo la stessa mentalità...non abbiamo vissuto insieme. // Eh adesso...i primi tempi quando uno era qui, faceva piacere andare in Italia, come se tornasse a casa! Poi col passare degli anni uno ha piacere a andare in Italia, ha piacere di ritornare in Svizzera (ride) perché il piacere di andare in Italia è sempre un piacere e il piacere di tornare a casa, di trovare i suoi...il suo ambiente! Io ci vado spesso e sono momenti piacevoli.

L'attaccamento al paese in cui è nato convive con il sentimento di riconoscenza verso il paese che lo ha accolto da piccolo, favorendolo nel processo d'integrazione, in primo luogo linguistica, come ci racconta in un altro momento dell'intervista.²⁵

Sì, io sono completamente italiano, 100% italiano, anche se la mia parte, diciamo del paese d'adozione, è svizzera. Mi sento anche solidale con la Svizzera! Non so, bon...soprattutto si nota quando uno è all'estero. Per esempio quando sono in Italia, difendo più la Svizzera che l'Italia, quando son qui...critico più la Svizzera e difendo l'Italia! (ride) È un po' strano come...atteggiamento...viene così, automaticamente! Eh... perché noi siamo proprio a cavallo...tra l'Italia e la Svizzera...ci sentiamo un po' di tutti e due!

Giorgio è consapevole di avere una duplice appartenenza, anche se per importanza soprattutto a livello affettivo prevale quella italiana; nonostante abbia ora anche il

²⁵ Giorgio racconta di quando è arrivato da piccolo: «All'epoca la Svizzera veramente ha fatto di tutto per integrarci facilmente come italiani. Infatti seguivo i corsi normali della scuola svizzera quindi le elementari e in parallelo ci facevano delle classi appunto di...come si dice...di integrazione dal punto di vista linguistico, anche un po' culturale e quindi praticamente metà tempo scolastico si andava a scuola di francese in qualche sorta. Quindi...facevano bene, eravamo ben integrati, ci facilitavano l'integrazione in quel senso da parte svizzera, son gli svizzeri che facevano questo, molto bene, ci facilitavano dal punto di vista linguistico dal momento che...che eravamo integrati linguisticamente, facilitava tutto!».

passaporto svizzero, permane la percezione di un sentimento di estraneità in quanto dichiara di sentirsi ancora un ospite in Svizzera.

Bon, è chiaro che l'Italia per me prevale rispetto alla Svizzera, sì, anche perché finché...anche che adesso sono svizzero sulla carta, però ho sempre avuto l'impressione di essere sempre...un ospite. Anche se ben integrato, anche se si vive così...rimaniamo sempre...perché finché uno non c'ha il permesso di soggiorno, diciamo è come una categoria un po' messa a parte, no? Poi anche c'è la differenza tra svizzeri e svizzeri! Svizzeri di origine e svizzeri di adozione...

I riferimenti culturali delle due culture gli danno la possibilità di comprendere i diversi atteggiamenti delle persone dei due paesi, di cui conosce pregi e difetti e che provoca in lui ciò che definisce “un conflitto interno”. Giorgio ritiene che l'esperienza della mobilità di tipo migratorio gli abbia dato un'apertura che non vede nelle persone che sono rimaste a vivere nel luogo di origine.

Mi sembra che mi vedono un po' sa...un po' come uno strano...una persona strana, cioè come uno straniero che parla italiano, che ha delle nozioni di cultura. // Avendo due culture conosco i difetti e i pregi di ognuna, no? Non so...sono svizzero in certi atteggiamenti. // Mi comporto come uno svizzero, ma con una mentalità di italiano! Cioè conosco le due cose allora è proprio un conflitto interno. // [Avere due culture] è una ricchezza! Sì, è un più, è un più, non un meno! Certamente! Non rinuncierei né all'una né all'altra perché tutt'e due sono...cioè io prendo il più positivo di ognuna! È una gran ricchezza! E se avessi ancora una terza di più...meglio ancora! (ride) Ah sì non rimpiango assolutamente cioè perché...non so, avrei vissuto sempre in Italia, avrei avuto un solo punto di vista, invece così ho un orizzonte molto più largo!

8.2.5 Stranieri sempre e ovunque

Anna e Lucia

Anna e Lucia sentono fortemente il sentimento di appartenenza italiana pur vivendo in Svizzera e che la madre identifica con il sangue; Lucia ha invece la sensazione di essere straniera sia in Svizzera, dove è nata, sia in Italia, dove da sempre va in vacanza con la famiglia.

Anna e Lucia sono coscienti di far parte del gruppo sociale identificato come quello degli “italiani in Svizzera”, percepiscono la categorizzazione di “immigrato” e “straniero” ma tutto ciò non ha ostacolato la creazione di spazi in cui vivere bene. Lucia, anche se dice di essere italiana al 100%, si rende conto che la sua “italianità” è comunque diversa da quella di chi vive in Italia e sa che per i suoi figli si tratta di qualcosa di completamente diverso.

Anna

Noi siamo sangue italiani...e allora non è che ho pensato...mo' adesso questi qui...li abbiamo avuti qui, sono svizzeri! Sempre italiani! Noi siamo sempre italiani //...Bon, questo ci resta sempre nel cuore, insomma, che siamo sempre italiani, eh? Ah, sì! Siamo stranieri, siamo sempre...Ma il sangue è italiano!

Lucia

Anch'io sono nata qui però... Io mi sento 100% italiana. Anche se quando sono qui...siamo stranieri, quando andiamo in Italia, anche lì per loro siamo...siamo stranieri. Non dico che ci trattino male! (ride) Siamo... stranieri...// Mi sento italiana...ma i miei figli quando vanno in Italia...

Le relazioni sociali di Anna e Lucia restano circoscritte soprattutto al gruppo di appartenenza del paese di origine; entrambe frequentano la Missione Cattolica Italiana ma non fanno parte di altre associazioni italiane.

Anna

Era papà che aveva la tessera lì...col centro italiano, lui sì ma io...c'aveva questa tessera...

Lucia

Alla chiesa...

Anna dice di sentirsi bene quando è in Italia, nel luogo in cui da anni trascorre le vacanze ma ormai nel paese di origine torna meno spesso, essendo da tempo mancati i genitori; con amarezza dice di non riconoscere più il paese da cui è partita tanti anni prima, tanto da voler rientrare “a casa”, in Svizzera, dopo solo qualche settimana di permanenza.

Sono cinquantotto anni che siamo qui, non ci siamo più vissuti lì. Finché c'erano i genitori si scendeva una volta l'anno, si andava a trovarli ma quando non c'erano più i genitori...Ma è cambiato tutto in Italia! // Io mi sento sì, quando sono in Italia, dico sì, sai, sono sempre italiana però quando sono stata...non lo so, tre settimane, voglio tornare a casa mia. Mi sento meglio qui.

M. Peressini ha espresso con chiarezza i sentimenti di chi ha lasciato da tempo l'Italia: quando vi ritorna, non riconosce più il paese da cui era partito: «L'Italie qu'ils revoient à l'occasion d'un voyage, aujourd'hui, est un pays inconnu. Ils vous le diront tous: y retourner signifierait émigrer de nouveau».²⁶

8.2.6 L'attaccamento al paese di origine

Franca e Antoine

Franca, nonostante viva in Svizzera da molti anni, manifesta un forte attaccamento emotivo e affettivo verso il paese in cui è nata; ci racconta che il marito, ormai deceduto, provava lo stesso sentimento che vede oggi nel figlio. Secondo A. Gotman si ha un attaccamento ai luoghi di origine perché «sont principalement les espaces de référence:

²⁶ Peressini M. (1986). «Des gens de nulle part sur un océan sans nom», in *Vice versa*, 16, octobre, Montréal, p. 37.

lieux d'où l'on vient»,²⁷ per E. Ramos invece «les lieux qui font parfois sens ne sont pas toujours les domiciles dans lesquels on a vécu».²⁸

Franca

Tre volte all'anno andavamo in Italia! Andavamo a vedere i parenti, i cugini...e poi a mio marito piaceva telmente quel paesello lì, il paese di mia mamma // Mio figlio era piccolo, veniva con noi e ancora adesso lui è attaccato a quel paese! // Ancora domenica mi dice: -Quand'è che andiamo a vedere i cugini? (ride)

Antoine

Je me sens comme chez moi finalement! Comme la langue ne me pose pas de problèmes, c'est vrai que...j'adore! Chuis bien.

Il passaggio della frontiera provoca sempre nella madre e nel figlio una forte emozione che si rinnova ad ogni viaggio, è la riappropriazione di uno spazio conosciuto e connotato affettivamente tanto che Franca ci confessa che andrebbe di nuovo a vivere in Italia se non avesse la famiglia in Svizzera.

Franca

Perché io...c'ho mio figlio qui ma non c'avessi mio figlio qui, se fossi sola, io andrei in Italia, eh! Perché là ho ancora dei cugini sa...io come arrivo in Italia sono un'altra persona, eh! La mia amica mi dice sempre: (ride) -Quando passiamo la frontiera, tu sei un'altra persona! Ma cosa vuoi? Mi sento a casa mia, è il mio paese!

Antoine

Au passage de la frontière, je sens une grande...une grande...oui, comme quelque chose de chaud, à l'intérieur, quoi! Ça fait vraiment un effet! C'est pas comme si je passe dans un endroit...

Antoine definisce la sua appartenenza italiana con il termine “origini”; è un'appartenenza ereditata ma anche voluta, mantenuta e rinnovata ad ogni viaggio. La mamma si sente sempre legata al paese che ha lasciato volutamente, senza esserne costretta da motivi economici o altro; afferma con convinzione la sua appartenenza, come nell'episodio che ci racconta, in cui ricorda la commozione provata nell'ascoltare l'inno nazionale.

Franca

[Mi sento italiana] Ah, io sì eh! L'altra sera hanno fatto quella bella trasmissione che cantavano tutti, tutti eh! L'inno lo sanno tutti! Era molto bello, molto bello! Eh sì [...] e poi quando alla fine hanno cantato l'inno di Mameli, eh beh...mi sono emozionata!

Antoine

Je crois que c'est vraiment cinquante, cinquante, oui, ni plus ni moins...// C'est quoi? Ben...c'est mes origines! C'est...quelque part c'est mon sang qui coule dans mes veines...il y a quand même une partie... d'italien! Si je vis en Suisse, si j'ai vécu en Suisse, il y a quand même ce...cette propriété! Oui c'est une propriété! J'appartiens quand même à ce pays là...de façon physique, même si je suis ici. Mais bon! Ça ne me dérange pas! //...c'est pas une division, une séparation de personnalité!

²⁷ Gotman A. (1999). «Géographies familiales, migrations et générations», in Bonvalet C., Gotman A., Grafmeyer Y. (éds.). *La famille et ses proches*. Paris: PUF, INED, p. 73.

²⁸ Ramos E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris: A. Colin, p. 32.

Franca dichiara di essere italiana ma anche svizzera e di apprezzare la sua appartenenza svizzera, elencando le qualità del buon governo e della tranquillità; nello sport, a differenza di altri informanti, le sue preferenze vanno agli atleti delle due nazioni. Antoine dice di sentire più forte il suo sentimento d'appartenenza italiana quando si immerge nella lettura di un libro in italiano o addirittura in dialetto. Adesso che è adulto manifesta la volontà di imparare frasi, espressioni del dialetto della madre: si tratta di una lingua ascoltata fin da bambino, quando era in vacanza coi genitori presso la famiglia materna, è la lingua dei ricordi di momenti felici.

Franca

Io mi...io sono italiana, io mi sento italiana ma anche sono contenta anche di essere svizzera, sì sì perché si sta bene in Svizzera, si è tranquilli...sì. Siamo abbastanza ben governati, meglio che in Italia! Guardi, io sono svizzera e sono italiana. Io sono italiana però mi sento anche svizzera. // Guardo sempre lo sport, io sono per gli svizzeri, eh! Quando vincono! Quando perdono mi dispiace! Per gli italiani anche!

Antoine

Peut être quand je suis dans un livre en italien et puis c'est vrai que j'aime bien les livres en dialecte piémontais...alors j'essaie d'apprendre un petit peu les mots, des paroles, des phrases, des expressions...là je me sens peut être un peu plus italien!

Nel racconto di Antoine compare più volte il termine “ouverture” che esplica la ricchezza, il valore aggiunto derivato dalla doppia appartenenza; rivendica inoltre un'appartenenza all'umanità, che supera le frontiere, della quale l'appartenenza italiana è una componente importante che lo arricchisce.

D'avoir quand même une ouverture, d'avoir la famille en Italie...c'est surtout une ouverture finalement! C'est d'être pas...coincé en Suisse, on peut dire ça comme ça! // C'est ce qu'on discutait avec [ma fille], finalement! Se sentir suisse...on a déjà très peu patriotiques! Finalement on se sent pas tellement suisses ou italiens. On se sent hommes, faisant partie de l'humanité et puis...par contre, d'avoir une partie italienne ça permet d'avoir une certaine ouverture...oui!

Franca aveva rinunciato tanti anni fa alla nazionalità italiana per volere del marito ma senza grandi rimpianti perché la mobilità è stata per lei una libera scelta, non una costrizione: perdere la nazionalità non ha significato rinnegare la propria appartenenza ma l'inizio di una nuova vita. All'epoca non era possibile mantenere le due nazionalità ma il figlio pochi anni fa ha voluto recuperare la nazionalità italiana tramite la madre e con piacere ora tutta la famiglia gioisce del doppio passaporto, segno tangibile dell'appartenenza e delle origini.

Franca

Mio marito era contrario, // e avevo lasciato la cittadinanza italiana! Poi mio figlio // mi dice -Ma mamma se tu ti riprendi di nuovo la cittadinanza italiana? // E difatti è stato semplice! // Ho subito avuto la cittadinanza italiana... e poi allora mio figlio ha fatto la domanda e ha potuto avere la cittadinanza italiana e mia nipote e poi mia nuora anche! // Ma io l'avevo lasciata! Sa, era un periodo che...non mi faceva niente di essere italiana o svizzera, basta partire! Ero contenta di partire, di cambiare un po' vita!

Antoine

Ma maman en fait a récupéré la sienne parce qu'elle l'avait plus non plus. Quand ma maman l'a récupérée, bon on a profité, j'ai récupéré la mienne, celle de ma fille, et ma femme au bout de deux ans elle a demandé la naturalisation elle l'a obtenue au bout de deux ans. Comme ça on a tous la double nationalité.

8.2.7 Lo “stile” italiano da difendere e da trasmettere

Piera e Valeria

Piera dice di sentirsi sempre italiana, nonostante risieda stabilmente da tanti anni in Svizzera; interessante è che Valeria rivendichi invece un'affiliazione più regionale che nazionale, affermando così la propria “sicilianità”, sinonimo anche di insularità e di forte senso di appartenenza all'isola.

Piera

Certo! Sempre mi sento italiana! (ride) Sto bene qui in Svizzera però sarò sempre italiana! (ride)

Valeria

Nazionalità? Italiana, siciliana, direi!

Piera dice non aver mai provato nostalgia dell'Italia perché in Svizzera ha ritrovato tutti i riferimenti culturali e linguistici che le hanno permesso di ambientarsi facilmente, anche durante i primi quattro anni in cui ha vissuto nel cantone Grigioni. Valeria è convinta che la madre non lascerebbe mai la Svizzera dove ormai ci sono gli affetti, le figlie e i nipoti.

Piera

Ce n'erano altri dello stesso paese, parecchi! Lavoramo parecchi insieme, dello stesso paese, abitamo sempre vicini...No, per quello non m'è mancato tanto l'Italia! Poi quando sono venuta qui c'avevo tutta la famiglia! Anche con gli amici parlavo siciliano, italiano al lavoro...no, no, mi sono ambientata subito!

Valeria

Mia mamma si sente a casa sua qua. Mia mamma si sente a casa sua anche là perché c'ha la sua casa anche là...fa metà e metà però se deve scegliere...non esita, viene qua perché qui ci sono i figli...per questo...gli affetti sono quelli che ti tengono più legati.

Grazie ai guadagni del lavoro suo e del marito, Piera ha potuto acquistare una casa nel paese siciliano di origine e, anche se tutta la famiglia si è completamente insediata in Svizzera, la casa in Italia rappresenta un luogo connotato affettivamente. Il marito è deceduto mentre vi trascorrevano le vacanze al paese, è seppellito lì quindi Piera torna più

volte l'anno e in estate la "casa della nonna" diventa il punto di riferimento delle figlie che vi soggiornano insieme alle loro famiglie.

Alla domanda della ricercatrice su dove sia la sua casa, Valeria risponde di non avere casa nel senso che non ne è proprietaria, come invece la madre in Italia; la sua testimonianza mette in evidenza la percezione di sentirsi straniera nei due paesi, pur sentendosi capace di vivere in un qualsiasi altro luogo. Riaffiorano nel suo racconto i riferimenti al periodo delle iniziative xenofobe, in cui la casa, intesa come identificazione di uno spazio familiare, era quella situata nel paese da cui la famiglia era partita; oggi la casa è per Valeria il simbolo degli affetti che legano le persone che la abitano e non il luogo in cui è ubicata.

Piera

Questa casa l'abbiamo costruita con mio marito, prima era in affitto poi l'abbiamo comprata. Era una casa vecchia e l'abbiamo rimessa nuova. // Allora per i morti scendo in Italia. // Scendo sempre da sola, vado con il bus, mi porta a casa mia, non disturbo a nessuno, le mie figlie per conto suo e io per conto mio. Quando scendono le mie figlie trovano tutto pronto! (ride)

Valeria

Ma io non ho casa perché qua sono in affitto...dunque non ho casa. // Io quando c'è stata quella votazione che volevano buttare fuori gli italiani, nel '70, anche papà diceva: -Lasciamo fare al destino, vediamo...se ci rimandano a casa, andiamo a casa. // Però...certo se qualcuno ci buttasse fuori, il rimpianto ci sarebbe perché abbiamo fatto tanto. Qui ci sentiamo a casa senza essere a casa e in Italia è la stessa cosa. Comunque siamo stranieri in entrambi i paesi.

La casa posseduta in Italia è legata ai momenti piacevoli delle vacanze estive fintanto che la mamma sarà in vita; Piera sa che il futuro della famiglia sarà in Svizzera e forse i nipoti non saranno più interessati ad andarci. Il ritorno definitivo al paese di origine si concretizzerà per lei quando si ricongiungerà al marito nel momento della sepoltura.

Valeria considera la casa della madre in Italia come quella "di villeggiatura", meno connotata affettivamente rispetto a quella in cui vive con la famiglia in Svizzera.

Piera

Fin quando ci sono io e c'è questa casa, ci si va. Una volta che io non ci sono, non lo so...io penso che rimangono sempre qui i miei figli e io anche. Una volta, quando muoio, mi portano lì dove c'è mio marito (ride) in XXX, già c'è il posto! Che facciamo, ci separiamo? Le mie figlie lo sanno già, è normale! C'è la tomba già fatta! (ride) Mica mi vogliono lasciare qui?

Valeria

Io finché c'ho i famigliari...c'ho ancora conoscenze, mi conoscono, mi sento a casa...però...è casa di villeggiatura, ecco! Una seconda casa...non la casa con la C maiuscola ma quella piccolina (ride) sì, quello sì!

Piera dice di sentirsi straniera sia in Svizzera sia in Italia ma è solo una sensazione che le permette comunque di apprezzare i due luoghi, il paese natio, dal quale è partita molti anni fa e il paese in cui vive ormai da quasi quarant'anni e nel quale vive bene.

L'esperienza di mobilità ha permesso invece a Valeria di non essere attaccata "a un pezzo di terra o una casa": da bambina ha seguito il padre nella sua ricerca di lavoro in Svizzera, ogni volta ha dovuto re-insediarsi ed elaborare nuove strategie di adattamento per cui un'ulteriore mobilità non la spaventa.

Piera

Mi trovo bene sia in Sicilia sia qui! [Quando sono là mi dicono] Eh, è venuta la svizzera! (ride) Perché adesso siamo stranieri qui e stranieri anche lì! Ci dicono stranieri...ma qui si sta bene!

Valeria

Per adesso io e mio marito, perché bisogna essere in due a decidere...se io e mio marito fin qua...c'è la paga che entra, una certa sicurezza...dunque di poterli mantenere...si andrà avanti qua // altrimenti // se c'è un'altra possibilità altrove, io vado altrove...Forse l'emigrazione ci ha aperto un po' questa visione qua: non essere attaccati proprio a un pezzo di terra o a una casa.

L'appartenenza italiana per Valeria consiste nella difesa di quello che denomina "lo stile italiano", il concetto che Bassetti ha individuato come "italicità".²⁹ Valeria riconosce di avere un'appartenenza "mista", composita, costituita da molteplici appartenenze, tutte ugualmente importanti per lei e crede che i figli siano coscienti, e forse anche fieri, della loro "italianità".

A parte mettere la bandiera fuori, che non serve a niente, (ride) essere italiani qua...niente, è difendere a tutti i costi lo stile italiano. Non tanto la lingua ma quanto lo stile. Lo stile di vivere, nel senso che è molto più cordiale, molto più d'immaginazione che qua non hanno, più emotivo, voglia di stare insieme, però diversamente dagli svizzeri! // È questo, questo che voglio trasmettere questo ai miei figli anche se loro magari...quando gli dicono che son svizzeri, ti mangiano! E gli dico: -Ma voi cosa siete, italiani? -Noi ci sentiamo italiani! Perché? Perché non si ritrovano nella mentalità svizzera però neanche con quella italiana. // Noi siamo un misto, siamo veramente un misto!

Lo "stile" italiano per Valeria si esprime attraverso le pratiche, le abitudini culinarie tramandate dalle persone anziane della famiglia, e in alcuni atteggiamenti, come ad esempio l'approccio alle persone: la lingua non costituisce ai suoi occhi un fattore determinante per l'identificazione dell'appartenenza ma rappresenta comunque "una carta vincente".

La cucina...mi sento italiana perché tale quale non riesco...si faccio qualche ricetta, guardo così... però mi piacciono le cose tramandate, dunque le ricette che ho imparato da mia nonna...ho anche imparato qualche ricetta tramandata datami da mia suocera...perché queste sono...uno stile italiano! Ecco, sì, italiana sì nella cucina e nello stare insieme con la gente mi sento italiana. // Ecco, cucina sì, lingua non tanto, la lingua non credo che l'italiano...ha bisogno di parlare italiano per sentirsi italiano però certo è una carta vincente...io dico sempre: -Dovunque voi andiate nel mondo, ci sarà pure un italiano!

²⁹ «The "Italico" is a Post-Italian, a citizen of the world with a new identity. An identity that, based on regional origins more than national, flows between culture and a renewed interest in regional and ethnic characters». Accolla P., D'Aquino N. (eds.) (2008). *Italici: An Encounter with Piero Bassetti*. New York: Bordighera Press, p. 63.

Valeria da anni frequenta regolarmente la Missione Cattolica Italiana e da qualche anno ci lavora anche;³⁰ dalle sue parole traspare il forte legame tra religiosità e lingua nella preghiera e nella partecipazione ai riti. La lingua italiana viene usata da Valeria nei momenti importanti a livello emozionale, come espressione dei sentimenti.

Non riesco a pregare in francese! Io dico sempre: io recito in francese, non c'è problema perché faccio la traduzione però pregare è tutto quello che è sentimento, tutto quello che è più profondo viene tutto in italiano.

In un altro momento del suo racconto Valeria ricorda di quando, adolescente, ha dovuto “rivendicare” la sua appartenenza italiana, affrontando le difficoltà dell’ambiente circostante che le era ostile, grazie alla solidarietà con i compagni di scuola.

[È stato] molto duro all’inizio perché quando andavamo al liceo XXX eravamo “la banda di teppisti italiani”. // Eravamo visti malissimo! Malissimo! // Per questo dico che rivendico l’italianità! Per il fatto di essere stati messi da parte, il fatto di essere lì in una scuola dove tutti italiani ed era bello perché eravamo italiani da tutte le parti, non eravamo solo noi siciliani, c’erano campani,...quindi era bello perché c’erano anche i ricchi al liceo. // Questo ho imparato, che all’estero l’italiano non è mai da solo perché ci sarà...basta due italiani per sentirti forte! E poi ho imparato la solidarietà, lì. // E questo i miei bambini questo non l’hanno...peccato, però non lo vivono loro.

Valeria e il marito sentono fortemente il bisogno di ritrovare e di rinnovare i legami con l’Italia attraverso il viaggio che compiono annualmente con i figli: il viaggio rappresenta per loro un ritorno all’infanzia, alle origini familiari e alle esperienze vissute.

Io ho bisogno di andare ogni anno. Ho saltato un anno che ero incinta, non sono andata, mi mancava proprio mi mancava...però non capivo perché mancava anche a mio marito! Perché lui non c’è mai cresciuto lì, eh! Il fatto di essere andato ogni anno, avere questi ricordi...dei nonni, dunque gli affetti, il fatto di lì essere, libero, tra virgolette, nella campagna, ecco che lui sì...ha messo le sue radici là, si sente a casa sua!

Valeria riconosce comunque di aver acquisito una mentalità diversa, da “svizzera”, che le permette di notare le differenze che esistono tra i due paesi, anche gli aspetti negativi e quando si trova in Italia prova un sentimento ambivalente, quello di sentirsi a casa senza esserlo pienamente.

³⁰ «Il mio lavoro consiste nel fare il ponte tra la comunità italiana e quella svizzera, quella portoghese e quella spagnola».

[Quando arrivo in Italia] ah!...io respiro già, faccio un sollievo quando sul tunnel del San Bernardo c'è scritto Italia! Dico: -Ok, siamo dall'altra parte! Infatti dico: -Ragazzi, cosa vedete di diverso? E sfortunatamente l'Italia resterà sempre l'Italia...Già si vede dalla cura della Svizzera, passi dall'altra parte e ecco che è meno curato...(ride)...ecco, ci siamo! Siamo a casa! Ok! No, ma a casa...non direi casa...siamo arrivati sì, ma non a casa. I bambini sì, dicono: -Siamo a casa di nonna. Ecco, la casa di nonna allora sì! Però non a casa nostra perché non è casa nostra.

8.2.8 "Italianissimo" per la cultura ma non per la politica

Giovanni

Giovanni dice di sentirsi italiano, anzi "italianissimo", soprattutto a livello culturale, retaggio degli studi classici effettuati e il suo sentimento di "italianità" non si è mai affievolito. In Italia restano ancora i fratelli e le sorelle ma le visite si sono progressivamente rarefatte; la famiglia, figli e nipoti, vivono in Svizzera e Giovanni non crede di poter un giorno tornare a vivere nel paese da cui è partito.

*Mi sento italianissimo però non so se andrei ad abitare in Italia. Prima di tutto c'ho la famiglia qui, tutta la mia famiglia è qui, ho ancora fratelli in Italia, ci vado una volta all'anno, quando **prima ci andavo parecchie volte e queste numerose volte si riducono** prima erano dieci, poi otto, poi cinque...dopo cinquant'anni di emigrazione ci vai una volta all'anno! Questo è il problema! **Mi sento italianissimo per la cultura poi per esempio guardo sempre la televisione italiana, leggo i giornali italiani**...non troppo ma li leggo, **seguo molto la politica italiana, mi aggiorno con i giornali, la televisione.***

Giovanni ci spiega che la sua appartenenza italiana si rafforza in alcuni momenti particolari quali le partite di calcio; con un certo orgoglio ci dice di essere riuscito a trasmettere anche ai nipoti il tifo per la nazionale italiana, oppure si sente molto italiano per tutto ciò che riguarda l'arte, la cultura e il cibo. Pur non dichiarando apertamente le sue tendenze politiche, Giovanni dichiara di aver perso un po' l'amore verso il suo paese d'origine quando pensa alla situazione politica attuale e ad alcuni uomini politici italiani.

*Quando ci sono le partite di calcio! (ride) Anche i miei nipotini tifano Italia è chiaro! // Non mi sento più italiano con la politica italiana attuale. Per esempio c'ho orrore della politica italiana attuale...// Ho perso quest'amore del mio paese quando sento le volgarità...quando sento i nostri uomini politici del giorno d'oggi // ma...mi sento italiano quando si parla d'arte! **Quando si va nei paesini della Toscana, dell'Umbria, del Veneto, quando si beve il vino italiano, quando si mangia la cucina italiana, ecco, là mi sento molto molto italiano! Molto italiano!***

Essere italiano in Svizzera ha significato per Giovanni un'iniziale difficoltà d'integrazione che non è venuta meno nonostante l'acquisizione della nazionalità svizzera fin dagli anni '70: per gli svizzeri Giovanni è considerato sempre straniero ma, secondo la sua opinione, lo sarebbe in Italia anche chi volesse stabilirsi in una regione diversa.

Vis à vis...degli svizzeri proprio, siamo sempre stranieri...Questa sensazione qua non cambia, non cambia, eh? Il fatto che io sia svizzero da trentacinque anni,³¹ vuol dire poco perché...gli svizzeri veri // mi considerano sempre uno straniero. Per il vigneron del Lavaux, quando vai a bere il caffè, si beve ma si resta sempre uno straniero...succede la stessa cosa quando uno in Italia per esempio deve installarsi in Trentino!

La sensazione di benessere che Giovanni prova quando ritorna nel paese di origine viene mitigata dalla constatazione delle differenze in alcuni comportamenti della vita pratica ai quali ormai non è più abituato. Giovanni viene connotato dai suoi compaesani come “lo svizzero”, con amarezza ci racconta di non conoscere ormai più molte persone e di non sentirsi più a suo agio, “sulla stessa lunghezza d’onda”, con i suoi stessi amici, usando il termine “defasato” per indicare la sensazione provata.

*A casa mia! Sinceramente a casa mia. Mi dà fastidio quando vado in un ufficio e la gente mi passa davanti oppure...in certi posti mi dà fastidio il traffico un po' convulso, una certa maniera di guidare italiana che è un po' diversa da questa qui ma **mi sento completamente italiano**, non c'ho nessuna difficoltà, per niente! **Mi sento meglio in Italia che qui!** // Eh, **mi chiamano lo svizzero**, sì. **Al mio paese...ma adesso non conosco più nessuno** // quindi i miei rapporti con il paese di origine si limitano alla famiglia e a qualche cugino...ma altrimenti anche i miei amici...mi invitano. Per esempio **sono stato per i cinquant'anni della maturità e...mi sono sentito bene e male. Bene perché mi vedevo da ragazzo con loro e...male perché non ero più sulla stessa lunghezza d'onda! Facevano degli scherzetti che non capivo più...mi sono sentito un po' defasato...fuori fase!***

8.2.9 Riappropriarsi dell'italianità

Emma

Emma nel suo percorso di vita si è dovuta confrontare con il suo essere italiana, straniera, in Svizzera e, per “conoscere meglio gli altri”, ma anche se stessa, ha frequentato corsi di sociologia all'università. Emma si era infatti resa conto di essere diversa, di avere una sensibilità più spiccata, derivata dall'esperienza di essere considerata «l'autre de l'autre».³²

³¹ Giovanni ci spiega le ragioni della naturalizzazione svizzera: «Io sono arrivato qui nel 1960 e circa nel '74 ho preso la cittadinanza svizzera per me e per la mia famiglia e dopo dato che ci hanno dato questa opportunità, perché proprio ci distruggevano il passaporto! Dovevamo rinunciare alla cittadinanza, era una forma di esprimere la propria volontà di farsi svizzeri, insomma! Io mi son fatto svizzero per molteplici ragioni: prima di tutto perché mi trovavo bene qui e in secondo luogo per dare un'apertura più grande ai miei figli e in terzo luogo eravamo nel periodo di Schwarzenbach, il quale faceva paura agli stranieri. Appunto nei posti di lavoro c'era una paura di...xenofobia, allora facendomi svizzero pensavo di facilitare la vita dei figli e della mia».

³² Gohard-Radenkovic A. (2009b). «Parcours de vie, parcours de chercheur dans la mobilité: le statut d'«étranger» ou «être l'autre de l'autre», in Yanaprasart P. (sous la dir. de) *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris: L'Harmattan, pp. 51-71.

*Diciamo che la mia motivazione per conoscere meglio gli altri, come s'integrano, per me era necessario...diciamo che il motore era la mia propria integrazione. Visto che io sono figlia di emigrati, ero sensibile quando incontravo persone di altre culture di altri paesi. // Dunque io sono andata a fare questi corsi per meglio capire perché questa sensibilità beh... l'avevo...anche in me stessa essendo in un paese straniera, cosa faccio? Ci son delle cose che vedo in modo diverso e...voilà!*³³

Essere figlia di emigrati, venuti in Svizzera per cercare lavoro come manovalanza, avere un aspetto fisico di tipo mediterraneo, hanno fatto sì che da piccola le venisse fatta notare la sua diversità rispetto alla popolazione locale. Emma si ricorda di essere stata designata come *cing*,³⁴ termine del quale non conosceva ancora né l'origine né il significato, da noi spiegatele nel corso dell'intervista.

È vero che da piccola ero // in un cantone tedesco-francese...da piccola sentivo molto...gli italiani erano veramente degli stranieri! E ci chiamavano dei "cing"! Non so cosa vuol dire "cing"! // Dunque, voilà, tra bambini...delle parole così che uscivano...o perché è vero che io ero molto abbronzata quand'ero piccola...a volte la differenza si faceva anche con il colore!

Durante il periodo dell'adolescenza Emma ha dovuto far fronte alla sua condizione di straniera nel senso dato da Schütz, cioè di «un individuo che [...] cerca di essere accettato permanentemente o per lo meno tollerato dal gruppo in cui entra»³⁵ e ci racconta un episodio della sua adolescenza che l'ha molto colpita: di ritorno da un viaggio di studio, ha avuto la percezione di non appartenere completamente al gruppo dei pari e di non essere legata affettivamente a nessun luogo.

Ho avuto, mentre facevo i miei studi, abbiamo fatto un viaggio, un voyage d'études // e quando sono rientrata, eravamo in un...furgoncino si dice? E eravamo una diecina, rientravamo del nostro viaggio e le mie compagne, che erano tutte svizzere, hanno detto: -Ah, finalmente rientriamo del...on rentre à la maison, rientriamo a casa nostra! E io mi son detta...-Ma dov'è casa mia?... [si commuove]...

³³ Emma racconta anche: «Lì sono andata pure a seguire dei corsi ma come uditrice sulla migrazione, all'università. Erano qualche ore e quante cose ho imparato! Appunto ho saputo che...quando i primi italiani venivano in Svizzera, passavano la visita del medico. Quando ho sentito cosa facevano! Un po' come del bestiame!...Tutti in una specie di camera...mezzi nudi per aspettare la visita del medico, soprattutto forse per farsi vaccinare eccetera...e poi, poi quando ho saputo questo, sono andata anche dalla mia madre e: -Ma come è successo? Infatti...testimoniava di quello che...si faceva, di questa specie di visite, così...ma è vero che quando i miei genitori sono venuti qui, avendo poco in Italia, non è che per loro era la grossa differenza! Dicevano: -Abitavamo nelle...barracche! Come adesso gli emigranti di colore! Era negli anni '60. -Dunque avevamo delle barracche. Diceva: -Sì, ma non avevamo docce! Era...il gabinetto era in comune e...voilà, abitavamo lì e...avevamo un salario, da mangiare...».

³⁴ Il termine *cing*, "cinque" in francese e *tschingg* nello svizzero-tedesco, serviva per designare in modo dispregiativo gli italiani e tutto ciò che era italiano in Svizzera. Come dice G. Madrassi, «la figura tipologica dell'immigrato italiano è stata da tempo classificata dallo svizzero-tedesco sotto la voce omofona *tschingg*, più esattamente sin dall'originaria immigrazione ottocentesca che si divertiva per le strade giocando alla morra. Parola-trauma per l'italiano, parola-valigia per lo svizzero, *tschingg* ghettizza l'esule già dai suoi primi passi». Madrassi G. (1991). «Riflessi e immagini nella narrativa degli emigrati in Svizzera», in Marchand J. J. (a cura di) (1991). *La letteratura dell'emigrazione: gli scrittori di lingua italiana nel mondo*. Torino: Ed. della Fondazione Agnelli, p. 44.

³⁵ Schütz A. (1979). «Lo straniero. Saggio di psicologia sociale», in Izzo A. (a cura di) *Saggi sociologici*. Torino: Utet, riportato in: Tabboni S. (a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart. Milano: F. Angeli, p. 127.

Emma si sentiva a disagio sia in Svizzera, dove lei è nata e vive ancora una parte della sua famiglia, sia in Italia che non riconosceva come “patria” non essendoci mai vissuta: la “casa” non costituiva quindi per lei il punto di riferimento degli affetti familiari.³⁶

Per Emma la “patria del cuore” diventerà la Francia e non l’Italia, dove era sempre stata portata da piccola in vacanza per così dire obbligata, nel paese di origine dei genitori; la negazione e il rifiuto della sua appartenenza italiana si manifesta nel non voler più tornarci durante le vacanze.

Dunque dopo mi son...avevo bisogno di...ma era tutto un periodo dove effettivamente riflettevo su...sulle mie appartenenze e in fin dei conti è vero che facevo spesso le mie ferie in Francia...per me la Francia era un po' la mia patria....del cuore, diciamo! Perché avevo delle attrazioni particolari in quel paese, diciamo così, e voilà! Da venti a trent'anni è vero che ero molto...la Francia si parlava più...un'altra apertura!

Nel racconto del suo percorso alla ricerca di se stessa, Emma ad un certo momento prende coscienza della contraddizione derivata dall’aver un passaporto italiano e di vivere nella società svizzera senza poter esercitarne tutti i diritti, non avendo ancora richiesto la naturalizzazione.³⁷ Riprendiamo le parole di Le Blanc: «se vivre comme étranger dans un pays, c’est s’éprouver comme séparé en permanence du pays d’accueil par la désignation dont on est l’objet et c’est vouloir que soit supprimé ce mode d’être séparé; seule une future désignation juridique pourrait abolir ce mode d’être».³⁸ Emma è convinta che la nazionalità limiti ed etichetti l’individuo.

Diciamo che ho avuto pochi contatti con l'Italia! I soli contatti erano i miei genitori, oppure quando ero piccola andavo in ferie. Allora per me, è vero, frequentavo la gente svizzera ma...avevo una nazionalità non svizzera dunque... voilà! Mi ricercavo e per finire mi son detta ma...sono citoyenne del pianeta! Dove stanno tutte...queste barriere? Solo nella nostra testa e...voilà! ...

Riconoscersi in quanto cittadina non di una nazione ma del pianeta, porta Emma a riappropriarsi dell’appartenenza italiana che aveva per molto tempo rifiutata; alla fine del suo percorso ha preso coscienza e riconosciuto di avere delle “radici”, delle “particolarità”. Ora considera la sua appartenenza italiana come un arricchimento,

³⁶ Emma ci ha raccontato che la famiglia si era ricomposta in Svizzera dopo anni di separazione durante i quali i fratelli maggiori erano rimasti in Italia, influenzando le dinamiche all’interno della famiglia. Forse proprio per questo Emma dopo gli studi se n’è andata a lavorare in un’altra città, poi ha trovato lavoro e deciso di stabilirsi definitivamente a Losanna, sottraendosi alla convivenza con una famiglia molto numerosa e all’influenza dell’autorità parentale.

³⁷ Emma da qualche anno ha chiesto e ottenuto la naturalizzazione svizzera. «Adesso ho tutte e due ma dal 2007. Prima quello che mi dava fastidio era di dover...passare un esame per diventare svizzera. Ho fatto la scuola qui, perché passare quest’esame? E poi ci sono state delle...*facilitations* per quelli che erano nati di...seconda generazione: potevano fare la richiesta senza passare l’esame perché in Svizzera...terza quarta quinta decima generazione si rimane sempre...di origine!».

³⁸ Le Blanc G. *op. cit.*, p. 38.

un'apertura e non più qualcosa di cui vergognarsi, da nascondere, da negare come nel passato. Come dice A. Maalouf, «l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence».³⁹

Io in ogni modo desidero viverla come qualcosa di più, una ricchezza! Come...il fatto di appartenere a due culture permette di...di avere un'apertura sul modo di fare, di vivere, di pensare che è più ricco e lo vedo come una ricchezza, uno scambio! Penso che per la Svizzera è interessante avere altre culture! E per l'Italia...è interessante di poter portare una cultura...altra, italiana, in Svizzera.

Per Emma ora la lingua italiana, anche se non parlata perfettamente,⁴⁰ costituisce un tratto importante per definire la sua appartenenza, anche se non si sente attratta dalla mentalità, dall'educazione e dal modo di vivere italiani. Emma dichiara di non accettare in particolare il potere soprattutto materno, che ha probabilmente sperimentato durante l'infanzia e l'adolescenza.

Io mi sento italiana perché...i miei occhi, la mia pelle, i miei capelli...parlano italiano! Dunque...i miei genitori sono italiani, ho un passaporto italiano e...penso che sia la lingua e soprattutto la...i ricordi dell'infanzia che...ho vissuto con i miei genitori dove mi hanno trasmesso le loro...il loro modo di vedere, la loro cultura italiana. Anche se non aderisco a tutto perché voilà...poi io ho fatto tutta una ricerca personale sull'educazione, il perché...e ci sono delle cose dove...non aderisco! Il potere della mamma, in Italia, quello non mi piace affatto e...voilà poi si fan delle scelte! (ride) Non so se potrei andare a vivere in Italia.

8.2.10 Appartenere a una patria affettiva

Simona

Simona, come alcuni altri informanti, si sente orgogliosa delle sue origini, tanto da aver mantenuto il passaporto italiano, simbolo concreto della sua appartenenza, del suo passato, della sua storia. Ha coscienza di essere comunque diversa da chi vive in Italia, pensa di essere più aperta rispetto a chi invece conosce una sola cultura, come per esempio i familiari rimasti in Italia. La sua "italianità" si esprime attraverso alcuni atteggiamenti che lei sente come naturali, derivati dall'educazione che ha ricevuto dalla sua famiglia.

³⁹ Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset, p. 31.

⁴⁰ Emma ci racconta: «Allora...diciamo che ho incominciato col calabrese! (ride) E poi sono andata alla scuola francese, dunque si parlava molto francese e ho saputo che...enfin, ho fatto qualche anno di scuola italiana molto più tardi comunque...a tredici anni. // A volte ho difficoltà a esprimermi in italiano. Diciamo che vorrei parlare presto come lo faccio in francese! (ride) Delle volte mi inciampo!».

Eh...[essere italiana in Svizzera per me vuol dire] rappresentare un paese, cioè noi siamo anche abbastanza fieri di essere italiani! Infatti non abbiamo mai cambiato la nazionalità. La naturalizzazione non l'abbiamo chiesta perché...cioè è ...il nostro passato! Abbiamo delle origini dunque dobbiamo anche...rappresentarle, diciamo! Mi sento sempre italiana...non so, possiamo sentirci italiani o svizzeri...cioè, dipende dall'educazione che abbiamo avuto. Forse mi sento italiana quando parlo, forse quando siamo gioiosi, così...perché non dico proprio sono italiana perché lo risento...cioè è la mia educazione, è naturale. Essendo anche nata qui, diciamo che abbiamo...le due cose...Mi sento diversa da chi vive in Italia perché abbiamo visto anche altre cose. Prendo forse in riferimento sempre nella mia famiglia...ho l'impressione che...noi siamo più aperti comunque, vivendo qui e avendo anche queste origini italiane.

Pur essendo nata e vivendo in Svizzera da sempre, Simona si sente sempre straniera: è una sensazione d'incertezza, di disagio, di essere sempre “in bilico” tra i due paesi, che dipende anche dalla volontà sua e del marito di non aver ancora richiesto la naturalizzazione.⁴¹ Forse è una sorta di giustificazione per il fatto di non saper situarsi nell'una o nell'altra appartenenza, di non saper dare una spiegazione alla contraddizione di chi è nato in un paese che però non lo riconosce a livello giuridico. Secondo G. Le Blanc essere designato come straniero significa: «se retrouver au milieu de nulle part, dans un sans-lieu permanent. L'identité de l'étranger n'est qu'une identité de seconde zone, sorte de zone tampon liminale produite par le défaut d'appartenance et donc de participation à la nation».⁴²

Siamo nati qui però abbiamo sempre quel...sentiamo sempre che comunque siamo stranieri! Dai documenti magari...c'abbiamo un permesso C che dobbiamo rinnovare // cioè, siamo nati in Svizzera e siamo come svizzeri, diciamo tra virgolette, però siamo sempre stranieri! // Delle volte è difficile veramente sapere dove siamo! Se siamo veramente svizzeri o veramente italiani! Non saprei neanche troppo situarmi...non so se è chiaro quello che dico! (ride) Volendo anche mantenere i passaporti italiani, siamo comunque...stranieri in questa terra.

Simona si sente bene in Svizzera, ne ha acquisito mentalità e atteggiamenti, tanto da sentire fastidio di fronte ad alcuni aspetti della vita italiana di cui ha esperienza durante i suoi frequenti soggiorni. Pensa di venir vista come svizzera quando si reca in Italia, anche se le sensazioni sono diverse a seconda del luogo in cui si trova.

Ci adattiamo più alla vita svizzera che a quella italiana...la precisione! Per esempio infatti quando torniamo in Italia si vedono...non vediamo questa precisione. A noi dà un fastidio enorme! Son cose così, piccoline ma...Quando sono in Italia...loro mi vedono penso...come... una svizzera! sì! Sì, sì, mi vedono più come una svizzera comunque! //. E io quando vado lì non mi sento una turista perché comunque non lo sono! Però...cioè, io mi sento bene perché comunque ci vado spesso, è il luogo che conosco dunque mi ritrovo bene lì. Magari...se vado in un'altra città, sono più una turista anch'io perché non conosco la città...

⁴¹ Riguardo alla richiesta della naturalizzazione svizzera Simona dice: «La naturalizzazione...per adesso no! Magari dopo forse, per i bambini dopo quando vorranno studiare, sarà forse più facile avere una doppia nazionalità, lo faremo. Per adesso, a parte per le votazioni, per noi non cambia niente! Però comunque pensiamo sempre che non abbiamo un documento svizzero...e se andiamo in Italia non siamo neanche veri italiani! Quindi siamo sempre tra due...due paesi! Però non è che è una cosa che ci pesa troppo...».

⁴² Le Blanc G. *op. cit.*, p. 38.

Nonostante sia nata e cresciuta in Svizzera, l'Italia resterà sempre per Simona un luogo al quale sarà sempre legata affettivamente e nel quale torna regolarmente per far visita ai genitori e ai suoceri ma la sua casa è a Losanna, dove ci sono i suoi oggetti, dove si è instaurata la "routine" della vita familiare, che le dà sicurezza e nella quale sta bene. L'importanza dell'attaccamento agli oggetti familiari è spiegata da E. Ramos in questi termini:

L'attachement aux objets et aux lieux contribue à la construction de la routine: une continuité qui n'est pas questionnée dans la mesure où elle est vécue comme extérieure à soi, comme « déjà là » et « toujours là ». [...] Autour des objets et des lieux se sont tissées des manières de vivre, des relations et des interactions et aussi des manières de *se* vivre en ces lieux. Les objets et les lieux sont garants de cette continuité et on pourrait même dire, d'une certaine immobilité.⁴³

Quando ritorno mi sento in Svizzera a casa mia, dunque nel mio appartamento, nelle mie cose, le mie abitudini...casa mia! Comunque sì, sì sono sempre contenta di rientrare! Sì, Sì! // Comunque io mi sento qui a casa mia. Quando vado lì sono contenta però sono sempre delle vacanze, non è che...non so se potrei vivere lì...no...o magari se ci sono ragioni di lavoro, uno parte, così...ci si adatta sempre. Però, se dovrei partire adesso e dire adesso vado a vivere in Italia perché qui non mi piace più, no! Non penso!

8.2.11 Prendere il meglio delle due culture

Famiglia Bianchi

Alla domanda cosa voglia dire vivere in Svizzera essendo di origine italiana, Paolo e Clelia⁴⁴ rispondono dicendo che sicuramente è stato molto più difficile per i loro genitori che sono dovuti partire per un paese sconosciuto per cercare quel lavoro che era stato negato loro in Italia. Ora gli italiani sono stati rivalutati e oggi per la seconda generazione, nata e vissuta in Svizzera, l'appartenenza italiana è qualcosa di positivo, da mostrare e di cui essere orgogliosi, non da tenere nascosta come nei decenni precedenti.

M. [Essere italiani in Svizzera per me vuol dire] Allora...io penso... la prima cosa che viene che è stato qualcosa di molti sacrifici per le persone che sono venute. Adesso per noi è...una cosa facile ma per i miei genitori non doveva essere facile tutti i giorni ma per noi è come se siamo nati con la camicia ...già era tutto fatto per noi, invece per loro è stato comunque un po' duro: imparare la lingua, poi in un paese che non conoscevano, poi andare lontano dalla famiglia...per loro mi sa che è stato un po' duro invece per noi...è come...come niente!

P. Penso anche prima l'italiano negli anni '50, '60 era malvisto e adesso l'italiano è stato...

M. Adottato!

P. Adottato! Anche apprezzato! //...dunque penso che è tutto positivo per noi.

⁴³ Ramos E. (2010). «Voir partir ses aînés familiaux: les preuves du temps et la consistance de la réalité», in *Enfances, Familles, Générations*, 13, p. 25.

⁴⁴ P=padre, M=madre, F1=figlia maggiore, F2=figlia minore.

La figlia maggiore ci racconta invece che, essendo l'unica alunna di "origine italiana" della sua classe, a volte i compagni glielo fanno notare: nonostante la famiglia abbia acquisito da qualche anno la naturalizzazione, il suo nome e il suo cognome la identificano comunque come straniera. Occorre specificare che la figlia maggiore frequenta l'ottava classe della scuola obbligatoria del cantone Vaud, corrispondente alla terza media italiana, nella filiera denominata VSB,⁴⁵ quella frequentata dagli alunni con risultati migliori, generalmente svizzeri: la sua presenza suscita quindi un certo stupore, in quanto sono le filiere di livello più basso ad essere generalmente appannaggio degli stranieri.

F1. Sì è positivo ma delle volte a scuola mi dicono: -Eh, tu sei italiana! Perché adesso ci sono tre tre...sezione e io sono nella...nella si può dire più forte e ci sono tanti svizzeri e...già gli italiani ce ne sono di meno //

P. Questo non lo capisco.

F1. Prima nel ciclo primario c'eravamo nella classe 50% d'italiani, adesso siamo già meno.

F2. Ma io...a me non mi dice quasi nessuno: -Sei italiana!

Lo sport, la cucina, la cultura costituiscono fattori importanti per identificarsi come italiani e, se il padre afferma di sentirsi sempre italiano, la madre dice di esserlo soprattutto quando si trova in Italia. La figlia maggiore aggiunge che durante il Corso LCI, nel quale si immerge per due ore alla settimana, ha la sensazione di "essere più italiana": la classe, costituita dall'insegnante, dai compagni, dai testi su cui i ragazzi lavorano, costituiscono importanti fattori d'identificazione. Quasi a voler demistificare quanto di positivo è stato detto, per concludere il padre fa notare che l'Italia presenta anche aspetti negativi.

P. [Ci sentiamo più italiani] quando l'Italia vince! (ridono)

M. Quando andiamo in vacanze // In quei momenti lì delle volte, se no...

P. Io mi sento sempre italiano...

F1. Il momento quando facciamo il corso d'italiano, là ti senti molto più italiano. (ridono)

P. Il cibo...

M. Invece non so, la cucina ma anche la storia, non so, i monumenti che ci stanno in Italia // c'è tanto di cultura, tanto di gastronomia, c'è tanto...i vestiti, le macchine...//

P. C'è anche Napoli, l'immondizie...(ridono)

Entrambi i genitori sono consapevoli della valenza delle due culture e sintetizzando il padre dice di sentirsi italiano con comportamento svizzero. La moglie dice di sentirsi

⁴⁵ Dal piano di studi del cantone Vaud (Plan d'Études Vaudois, PEV): «En VSB la voie secondaire baccalauréat prépare aux études gymnasiales conduisant au baccalauréat cantonal et à la maturité fédérale, ainsi qu'à l'entrée dans les formations professionnelles, notamment à celles préparant à la maturité professionnelle. (article 37 de la loi scolaire)». http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV_Partie-B_9e.pdf

italiana solo per gli aspetti positivi ma quando l'Italia viene criticata, sembra quasi rinnegare la sua appartenenza, le figlie sentono invece molto forte il senso di appartenenza italiana, soprattutto quando sono in Italia. Paolo e Clelia sono coscienti del fatto che essere stati educati in Svizzera in una famiglia italiana ha permesso loro di acquisire il meglio delle due culture.

M. Abbiamo due culture.

P. Ecco, abbiamo due culture e ci ha fatto quello...come si dice? Ça nous a construit!

F1. [Quando sono in Italia mi sento] italiana.

M. Ci sentiamo abbastanza vicini, ci adattiamo abbastanza facilmente.

F2 Abbiamo...amici in Italia e delle volte c'è un'altra persona che venga...

M. Viene...

F2. Viene vicino a me e mi dice -Ma tu sei svizzera! E io di...dico...-Sono italiana ma vivo in Svizzera perché non mi piace dire sono svizzera!

M. Io mi sento italiana per tutte le belle cose quando tutto funziona poi quando cominciano a criticare un po' quello che non va così così, allora là mi faccio discreta delle volte...non dico più che sono italiana! (ride) //

P. Mi sento italiano mais avec...come si dice? Comportamento svizzero! // Penso che abbiamo questa intelligenza o questa fortuna di prendere il meglio di tutte le culture! Voglio dire...la famiglia italiana è più...

M. Unita!

P. Unita e abbiamo preso quel bello di là qua forse è un po' meno, dunque l'abbiamo lasciato perdere, la pulizia è meglio di qua...abbiamo avuto questa intelligenza o questa fortuna di prendere il meglio di qua e di là! E penso che è un bene di avere due culture!

La madre ricorda che quando era bambina i compagni di scuola le facevano notare che era italiana ma che si trattava solo di allusioni benevole, anzi forse c'era un po' di invidia nei confronti degli italiani. Il padre dissente da questa affermazione ma tutti e due poi concordano nel dire che ora l'appartenenza italiana non è più qualcosa di cui vergognarsi, anzi è oggi rivalutata: l'italiano in Svizzera è oggi "corteggiato", anche se alcuni aspetti negativi restano. La figlia maggiore sottolinea ancora di essere riconosciuta come italiana a scuola ma si tratta di allusioni non cattive, ora rivolte verso i nuovi stranieri, come le spiega il padre.

M. Io quand'ero piccolina c'erano comunque alcuni compagni che non so...dicevano: -Voi italiani mangiate soltanto pasta, delle cose così...delle piccole allusioni così ma senza delle cose non cattive, così... // ma c'erano comunque anche un po' d'invidia...

P. Per me, io mi ricordo che c'erano svizzeri un po'...invidiosi ma pochissimo pochissimo voglio dire! // E adesso l'italiano è anche un po' così...pubblicizzato, piuttosto ben visto perché...per la cucina, le macchine...

M. È un po' corteggiato!

P. Ecco, un po' corteggiato! Ma c'è sempre...eh, ma voi italiani siete sempre un po' mafiosi...questo è il lato un po'...che puoi dire...come si dice...negativo!

F1. Lo dicono ancora adesso a scuola...-Ah, tu sei italiana! E tutti mi guardano...piccole allusioni ma...

M. Ma non troppo cattive...

F1. Non troppo cattive!...Le allusioni cattive sono soprattutto su altri paesi, non so come si dice...

P. Les serbes, croates, Yugoslavie...ma non ti devi preoccupare! Dopo saranno gli africani e dopo saranno i cinesi. C'è sempre...

Fl. Papà, ma quando eravate piccoli non è che eravate voi gli italiani come i...

P. No, aspetta, adesso ti spiego! Gli italiani sono arrivati, erano loro quelli che avevano i coltelli, eccetera eccetera. Dopo quando sono arrivati gli spagnoli, degli italiani non se ne parlava più, erano gli spagnoli, poi dopo i portoghesi e degli spagnoli non si parlava più...

8.2.12 Nuove appartenenze acquisite nella mobilità

Carla e Massimo

Carla sente molto forte l'attaccamento alla città in cui è nata e in cui la sua famiglia vive da generazioni; si riconosce nei valori e nella cultura che ha ereditato e che ha fatto suoi, attraverso un percorso di rielaborazione personale. L'appartenenza per Massimo è legata ad alcuni aspetti della cultura italiana che, da quando vive all'estero, vede con occhio diverso, più critico. La base culturale che sente di possedere è quella del gruppo sociale al quale appartiene, cioè quello accademico: rispetto alla moglie, che rivendica un'appartenenza strettamente legata alla città in cui è nata e vissuta prima di espatriare, Massimo si riferisce a un'appartenenza sovra-regionale.

Carla

Io...come posso dire? Io sono italiana e sono anche molto napoletana, cioè sono napoletana da sessanta generazioni! (ride) quindi...cioè tutti i miei avi sono napoletani quindi ho quest'identità culturale molto forte... // conosco profondamente...anche i valori di cui siamo portatori. Anche questo fa...come posso dire? Le persone mi dicono -Ma tu come hai fatto qui in mezzo a tutti questi svizzeri? E io dico...ma sono io che li ho contagiati! (ride)...Quindi per me...io ho dentro di me questa parte che è soprattutto una cultura profonda, una cultura molto profonda, molto legata al...anche proprio al mio percorso intellettuale...il liceo, la storia della mia famiglia...

Massimo

C'è una base culturale comune anche...che va là di là delle diversità che possono essere più o meno profonde della regione italiana però c'è una base culturale comune che però è anche legata al fatto che l'ambiente frequentato è un ambiente prima accademico e poi comunque nell'ambito della ricerca...ha una matrice culturale abbastanza... non dico omogenea ma simile.

Carla dice di aver acquisito nuove appartenenze nella città in cui risiede da alcuni anni, in cui ha deciso di sposarsi e di avere dei figli; il suo attaccamento al territorio svizzero è quello che H. Proshansky e i suoi colleghi hanno studiato e denominato come concetto di *place identity*. Il concetto è definito come una «sub-structure of the self-identity of the person consisting of broadly conceived cognitions about the physical world in which the individual lives».⁴⁶

⁴⁶ Proshansky H., Fabian A., Kaminoff R. (1983). «Place Identity: Physical World Socialization of the Self», in *Journal of Environmental Psychology*, 3, p. 59.

Non so come spiegarglielo...mi sento...di Losanna! Forse mi sento...però devo dire la verità questa è una cosa di cui ho parlato con le mie amiche...vado a Lucerna mi sento un'extraterrestre!!(ride) e le mie amiche svizzere mi dicono: -Anche io! (ride) quindi penso c'è anche un'altra idea...rispetto al concetto di Stato che abbiamo in Italia...che loro vivono diversamente, loro si sentono molto più vodesi di quanto io mi senta campana per esempio, no? // Se partissi sentirei un bagaglio altrettanto importante e io coniugo queste parti dentro di me, cioè mi sento... di appartenere molto a questi luoghi restando anche profondamente italiana...che cosa le posso dire? Noi vediamo il telegiornale, ancora! Leggiamo molti libri in italiano, leggiamo il giornale...e questa...questa parte di me è così radicata che però non mi impedisce di vivere tutto il resto!

L'attaccamento e l'appartenenza al luogo in cui Carla e Massimo si sono stabiliti da anni, e nel quale pensano di restare a vivere, nasce dai legami affettivi creati, dalle relazioni sociali intessute, dalle esperienze positive vissute. Entrambi quando rientrano in Svizzera dopo aver trascorso le vacanze nella loro città di origine, affermano di avere il sentimento di ritornare a casa. Quando un luogo ha delle componenti che soddisfano la persona biologicamente, socialmente e culturalmente, si creano altre radici che vanno incontro alle altre: Carla e Massimo manifestano infatti un legame molto forte per la città di Losanna in cui vivono da quando sono arrivati e dove hanno fondato la loro famiglia.

Carla

Eh, torno a casa!...guardi, sì, porto dentro di me cioè...si vive questa parte che è molto della mia giovinezza, della mia infanzia, poi di questi affetti, poi vado nel periodo natalizio quindi è allegro...però noi spesso andiamo in aereo quindi arriviamo a Ginevra, ci mettiamo su questo treno, io guardo il lago e...dico...ah, sono a casa! La mia casa è qui

Massimo

Dove mi sento a casa? Qui! Adesso qui mi ritrovo a casa mia, quindi anche quando torno in effetti...come metro di paragone ho sempre usato spesso il ritorno dalle vacanze. Quando tornavo dalle vacanze a Napoli, non ero contento di tornare; quando torno dalle vacanze e torno qua, non mi dispiace! (ride)

Massimo e Carla sono consapevoli di essere arrivati con uno statuto di “emigrato” privilegiato, diverso da quello della comunità che li ha preceduti, venuta in Svizzera come forza-lavoro: l’“italianità” della quale sono portatori non è la stessa che è stata assegnata dalla società del paese di “accoglienza” all’italiano, allo straniero, visto solo come manovalanza.

Dopo alcuni anni vissuti in Svizzera, Massimo vede con occhio diverso alcuni aspetti della sua appartenenza italiana, in particolare di italiano all'estero, che dice di aver mantenuto. Si tratta degli stereotipi, dei luoghi comuni da sfatare e da spiegare prima a se stesso e poi agli altri.

Carla

Però ho io non ho vissuto il fatto di essere immigrata in Svizzera, non ho paura di dirlo, come una...separazione! Cioè, io sono una persona che ha vissuto degli anni in Italia ma io adesso ho delle radici fortissime, adesso ho delle altre radici cioè io sono altrettanto legata a questo...territorio, quello che vediamo dalla finestra, alle mie amiche!

Massimo

Si vive un po' questo contrasto tra la comunità che qui è stata vissuta a lungo come una comunità...diciamo di...di manovali, di operai, di forza-lavoro, di braccia lavorative...e che adesso vede con un occhio un po' diverso la comunità che arriva adesso. Quindi il...non c'è un'...un'identità quanto italiano all'estero se non rispetto a certi aspetti culturali che ho conservato e che...di cui magari parlo volentieri con i miei colleghi o con i miei amici se non altro per...per sfatare certe volte dei luoghi comuni o anche per spiegare cose che sembrano strane...(ride) e che sembrano strane anche a noi una volta arrivati qua però...

Carla sente molto forte la sua appartenenza italiana che manifesta in tutti i suoi atteggiamenti della vita privata e sociale; le pratiche alimentari, il senso della famiglia, il solidale rapporto di coppia e il senso dell'ospitalità rappresentano l'aspetto visibile del suo essere italiana. Massimo considera invece la lingua come tratto identificativo della sua appartenenza: nonostante la frequentazione della comunità internazionale, ammette che la comunicazione tra connazionali avviene comunque in modo più diretto e spontaneo.

Carla

Io penso di essere sempre italiana! // Ci sono moltissime cose da...che posso dirle? Il senso della famiglia... ma è anche il rapporto che noi abbiamo con mio marito, questo fatto di essere molto uniti ...quindi avere questo nucleo molto...molto solidale...quello che mangiamo, la nostra ospitalità... // ma lo vivo anche nel mio lavoro...questo fatto di essere molto esuberante che quindi do sempre coraggio a tutti...penso sono tutte esperienze molto...italiane, tra virgolette!

Massimo

Qualcosa in cui mi identifico di più in quanto italiano? Mah...c'è una cosa che non...beh... sicuramente la lingua! Ma ecco, questa è una caratteristica che penso resterà sempre, è il fatto che quando ci si ritrova appunto, come dicevo, siamo sempre in gruppi multilingue e multiculturali, anche nel posto di lavoro.

8.2.13 La casa in Italia: punto di riferimento per la famiglia

Giuliana

Giuliana insieme al marito han comprato un appartamento in Italia, nel suo paese di origine, dove vivono ancora i suoi genitori, i fratelli, dove mantiene ancora tanti rapporti di amicizia, luogo in cui anche il marito ha vissuto alcuni anni; questa casa rappresenta il nido, il porto a cui approda tutta la famiglia durante il periodo delle vacanze.

In Italia abbiamo una casa a XXX, l'abbiamo proprio comprata per dare un po' d'identità anche ai nostri figli e a noi stessi perché sennò ti dicono: -Da dove vieni? e rimani a bocca aperta, non sai che cosa rispondere! In realtà io sono nata a XXX e ho ancora tanti legami con la mia città, lì c'è ancora mia mamma, mia sorella...io penso una città dove vorrei andare anche domani mattina! I miei figli sono nati tutti e tre lì...e quindi anche per loro è la loro città d'origine, anche se non c'hanno mai vissuto...però c'è questa casa! Un appartamento senza tanta pretese però è la nostra casa italiana dove si va a Natale, si va lì, c'è la nostra casa, le nostre cose...che abbiamo accumulato, i nostri mobili... per esempio i regali di nozze ce li ho a XXX, lì faccio l'albero di Natale, i regali...è il loro nido, diciamo! Tutto sommato è la loro casa di provenienza, lì ho la famiglia, ho tanti amici // è la nostra città di riferimento!

Prendiamo le parole di A. Gotman per la definizione di “casa” come luogo e legame, spazio di referenza e spazio fondatore.

La maison indique donc à la fois un lieu et un lien, un espace et une appartenance, un espace de cohabitation et la cristallisation d'un mode de vie d'être ensemble. Les lieux porteurs d'un passé qui vit dans le présent dans la maison sont principalement *les espaces de référence*: lieux d'où l'on vient, et les *espaces fondateurs*: lieux où l'on a vécu au sein de la famille d'origine, espace fondateurs et espaces de référence pouvant être distincts ou confondus, partiellement ou en totalité.⁴⁷

Giuliana considera il paese di nascita e la casa come punto di riferimento voluto e creato da lei e dal marito per dare un'identità, delle appartenenze, delle origini ai figli che seguono i genitori nei loro spostamenti all'estero.

Insomma...è il nostro punto di riferimento! Ed è diventato il punto di riferimento anche per i bambini ma volutamente, eh? Perché con mio marito abbiamo detto -Questi bambini li portiamo in giro per il mondo perché noi sono 18 anni che giriamo il mondo! // E i bambini dietro a noi...perciò abbiamo detto: -Questi bambini devono avere un'identità! Altrimenti cresci delle persone che sì, stanno bene dappertutto però non son niente, no? Invece avere un'identità, avere un posto da dove vieni, secondo me e secondo lui è importante! Poi non ci vivi, poi non ci stai, poi magari non ne farai mai parte, però la storia dell'individuo secondo me è una cosa che ti caratterizza e ti dà sicurezza perché da dove sei e chi sei riesci ad andare per il mondo! Se non sai da dove vieni, se non sai chi sei, se non hai un'identità, tu ti trovi male quindi coscientemente abbiamo detto dobbiamo comunque avere un posto dove loro si sentano di appartenere, di avere delle radici!

Quando si vive in un paese diverso, il concetto di “casa” si carica di significati simbolici collegati all'appartenenza, alle origini e alle radici; Giuliana è riuscita a interiorizzare il sentimento di appartenenza durante i trasferimenti nei diversi paesi, sentendosi “a casa” in molti luoghi. I legami familiari forti, il mobilio e gli oggetti che vengono trasportati ogni volta nei vari tarslochi, ricreano un ambiente protettivo, la “bolla”, come viene definita dalla stessa Giuliana, che permette di mantenere quella stabilità affettiva

⁴⁷ Gotman A. (1999). «Géographies familiales, migrations et générations», in Bonvalet C., Gotman A., Grafmeyer Y. (éds.). *La famille et ses proches*. Paris: PUF, INED, p. 73.

necessaria alla sua famiglia per sentirsi bene ovunque ma non è “il posto”, il punto di riferimento, che rimane sempre in Italia.

*Se io penso alla casa ideale è a XXX, in Italia! Sì! Anche se questa qua è la mia casa perché ci son dentro le nostre cose e i ricordi ma se io domani la sposto, la porto a Washington, è la casa ma non il posto! Se invece penso a un posto penso a XXX perché è un posto in cui io e i miei figli, mio marito ci sentiamo meglio. // Come dico sempre ai miei figli, **viviamo un po'...in una bolla!** Io li vedo...stanno a casa, siamo noi, la nostra famiglia che sta qui o stava a New York è la stessa! Poi **abbiamo le stesse cose intorno a noi.***

Giuliana dice di essere sempre italiana ma riconosce di essere cambiata molto da quando è partita: ora sente di avere una mentalità più aperta rispetto a chi è rimasto in Italia e nota un certo immobilismo nelle persone; grazie alla mobilità ha ampliato le sue conoscenze e questo ha sopperito alla mancanza degli affetti familiari.

*Io sono sempre italiana! Forse il fatto di aver fatto altri viaggi prima, mi aiuta ad essere più tollerante rispetto a tanti atteggiamenti che magari possono essere inaccettabili...E avendo conosciuto tanti aspetti **ho capito che...sei tu che ti devi adattare al posto**, non sono gli altri che devono adattarsi al tuo modo di essere! // La famiglia, i cugini...// questo un po' mi è sempre mancato! Però capisco anche che...**tra tante cose che mancano ci sono però tante possibilità! Conosci tanti bei posti, ho conosciuto bellissime persone e quindi compensano quello che trovo in Italia. C'è la famiglia e tutto ma poi vedo che la gente fa sempre le stesse cose...gli stessi problemi...per loro non cambia mai niente!** // È bello, per carità...rimane un affetto incredibile però c'è anche questo...gli stessi lavori...la solita vita...cosa per noi **...una mentalità che noi non abbiamo più, che facciamo sempre cose diverse, in posti diversi con gente diversa...che è faticoso, perché è faticoso! Faticoso però bello!***

8.2.14 L'Italia è sempre la “patria”, anche all'estero

Caterina

Caterina dice di sentirsi molto italiana, soprattutto quando alla televisione i politici parlano della situazione italiana: il suo coinvolgimento emotivo è tale che le sembra di vivere ancora là.

*Mi sento molto italiana quando...sento i politici che parlano del paese quando sono qui in Svizzera. **Mi sento italiana quando guardo la televisione, mi sembra di essere in Italia perché mi lascio portare da...sensazioni che assolutamente giornalmente non ho.** Però quando sono davanti alla televisione, // mi lascio trasportare come se le vivessi veramente ma in realtà non le sto vivendo! **Mi sento coinvolta direttamente, sì!***

L'Italia resta per lei sempre la “patria” perché ci ha vissuto, ha studiato e lavorato per alcuni anni prima di arrivare a Losanna, a differenza del marito che, nato in Svizzera da genitori italiani, identificato come “francofono”, ha conosciuto l'Italia solo durante le vacanze, pertanto considera gli italiani nati in Svizzera non come veri italiani.

Mio marito è francofono...// ...lui...comunque è un italiano nato in Svizzera, è diverso rispetto a me //lui è diverso, lo sento diverso perché ...non ha comunque vissuto in Italia! Io l'Italia l'ho vissuta, lui no! Lui ci andava quando era bambino per le vacanze e basta! La scuola l'ha fatta qui, ha sempre lavorato qui e mai in Italia...io lo dico sempre...gli italiani che sono nati qui non sono italiani veri! (ride) Per me l'Italia è ancora la mia patria!

La riflessione sul significato di essere italiana in Svizzera la porta alla percezione del sentimento di estraneità, di esclusione che prova adesso anche quando si reca in Italia, scaturito dal confronto fra i due paesi. Caterina giunge ad autodefinirsi “ibrida”, come se non sapesse situarsi tra le diverse appartenenze.

Essere italiana in Svizzera...sinceramente mi sento una straniera, nel senso che non mi sento proprio tanto integrata alla popolazione vuoi perché non ho il passaporto, vuoi perché non posso votare come votano loro...vuoi perché...tante piccole cose... // quando sono con persone di nazionalità svizzera...mi sento...esclusa! E la cosa che mi ha fatto male e quando me ne sono accorta...è che quando torni in Italia ti senti anche un po' straniera in Italia perché ormai...non accetti forse più determinate condizioni in cui prima riuscivi a vivere tranquillamente comunque! Determinati parametri...e adesso dici: -Ma cavoli, però in Svizzera non è così e perché qua è ancora così? E non accetti più e quindi tutto a un colpo mi sono resa conto che...sì, la mia patria è sempre l'Italia però quando sono in Italia non mi sento neanche più a casa in Italia...ho una sensazione...mi sento un po' ibrida! (ride)

Caterina racconta che quando si reca in Italia per tutti è “la svizzera” e questo le provoca un forte senso di disagio e di amarezza, ha la percezione di sentirsi sminuita: non è più riconosciuta come italiana pur sentendosi e riaffermandolo con convinzione.

Gli altri mi vedono come la svizzera!...Quindi mi chiamano “la svizzera” ed è una cosa che mi dà molto fastidio! Quelli che mi conoscono bene lo dicono per scherzare! // Però è una cosa che non mi fa piacere! Non so come dirti...è come se...come se mi declassassero un po'...non lo so...come se non mi mettessero più al loro livello...non me lo dicono in maniera dispregiativa...non so...però quando me lo dicono, lo dicono scherzando però...a me dà fastidio! Quando dicono: -Arriva la svizzera, io dico: -No, io sono italiana, non sono svizzera! Mi sento un po' così...

Se fino a qualche anno fa “andare a casa” significava per Caterina rientrare in Italia, nella città in cui vivono ancora i genitori, ora la sua casa è a Losanna, dove ci sono il marito e i figli; la casa diventa sinonimo di famiglia, affetti, intimità e genera l’attaccamento al luogo in cui oggi risiede.

Quando sono in Italia...mi sento bene! Ogni volta che vado in Italia mi sento bene perché quando sono in Italia rivedo le mie zie, rivedo i miei cugini. I miei genitori li vedo più spesso perché anche loro quando non vado io vengono loro qua...però...qualche anno fa quando parlavo di casa, quando dicevo casa mia pensavo sempre a Milano. Adesso invece...quando dico andiamo a casa...penso a casa qua.

Sintesi del capitolo

Ogni persona sperimenta molteplici appartenenze che definiscono la dimensione individuale e sociale della sua identità: non esiste un'identità/appartenenza unica, indivisibile e immutabile, dice E. Morin.

Nous vivons dans l'illusion que l'identité est une et indivisible, alors que c'est toujours un «unitas multiplex». Nos sommes tous des êtres poly-identitaires, dans le sens où nous unissons en nous une identité familiale, une identité locale, une identité régionale, une identité transnationale, et éventuellement une identité confessionnelle ou doctrinale.⁴⁸

Importante è il contesto istituzionale in cui l'individuo è immerso; ci riferiamo a J.-C. Kaufmann che mette in evidenza la non-staticità dell'identità individuale: «l'individu est tout le contraire d'un bloc, stable et homogène, [...] il est au contraire un mouvement continu. Mais mouvement relié à un jeu de forces extérieures, qui mettent l'individu en tension. Nous ne sommes rien sans les institutions qui nous portent et les contextes qui nous entourent».⁴⁹

Il sentimento di appartenenza, come abbiamo mostrato, è di fondamentale importanza nella vita quotidiana, è un legame che si instaura tra persone coscienti di avere in comune una medesima matrice culturale, intellettuale, sociale, professionale, religiosa. Nei contesti della mobilità di tipo migratorio il senso di appartenenza che si nutre nei confronti della società d'origine è denominato *identità etnica*; secondo la definizione di U. Fabietti è

una delle molteplici identità, che gli individui possono scegliere di invocare. È definita da un insieme di valori, simboli e modelli culturali (valore, simbolo, modello) che i membri di un gruppo etnico riconoscono come loro distintivi e che riconoscono nella rappresentazione dell'origine comune. Sembra comunque sempre più chiaro agli studiosi che non si tratti di una questione di contenuti primordiali (sangue, lingua, territorio). Non si nasce con una identità etnica; piuttosto la si costruisce e invoca a seconda delle circostanze e con significati diversi.⁵⁰

Dalle testimonianze di chi ha lasciato l'Italia da molti o meno anni emerge la presenza di un forte sentimento di appartenenza italiana, "italianità" ma il progetto familiare, che inizialmente prevedeva in molti casi una permanenza temporanea in Svizzera, si è

⁴⁸ Morin E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard, p. 199.

⁴⁹ Kaufmann J.-C. (2008). *Quand Je est un autre*. Paris: Colin, p. 7.

⁵⁰ Fabietti U. (1997). «Identità etnica», in Fabietti U., Remotti F. (a cura di) (1997). *Dizionario di antropologia*. Bologna: Zanichelli, p. 356.

modificato nel corso del tempo, generando un radicarsi di nuovo: «le réenracinement comme phase et base de la migration», dice A. Gotman.⁵¹

Il confronto generazionale mostra che le persone di prima generazione manifestano un senso di appartenenza e di attaccamento al luogo di nascita o in cui hanno vissuto l'infanzia e la giovinezza, un luogo connotato affettivamente, nel quale sentono di avere le radici, le origini. La vita vissuta in un paese con usi e costumi diversi ha però generato nuove appartenenze, ha portato alla ri-composizione e alla ri-definizione delle appartenenze primarie,⁵² al manifestarsi di sentimenti controversi nei confronti della situazione attuale del paese di origine e dei suoi abitanti, oscillanti tra la fierezza, la nostalgia, la vergogna e la delusione.

La prima generazione arrivata in Svizzera più recentemente, alla fine degli anni '90, mantiene un sentimento di "italianità" molto forte, è consapevole e fiera delle proprie origini, l'Italia continua ad essere un paese amato ma in alcune persone si percepisce l'amarezza scaturita dal tradimento delle aspettative.

Il contatto con il paese in cui gli informanti risiedono da alcuni anni ha generato nuove appartenenze che vanno ad intrecciarsi a quelle pre-esistenti; per chi invece ha sperimentato la mobilità in diversi paesi, la casa posseduta in Italia vuole essere il punto di riferimento per i figli che seguono i genitori nei loro spostamenti.

La seconda generazione, costituita da persone nate in Svizzera o arrivate in età scolare, ha la percezione di incertezza e insicurezza identitaria, di sentirsi "un misto", di vivere "a cavallo" tra due culture: l'acquisizione di altre appartenenze ha messo in moto un processo di cambiamento, l'appropriazione dei codici sociali e culturali svizzeri ha generato la consapevolezza di avere "una marcia in più", una mente più aperta nei confronti dell'alterità. Durante l'infanzia la seconda generazione si è impregnata della cultura, dell'appartenenza del gruppo di cui fa parte la famiglia ma, come dice M. Bettini, la persona ha comunque sempre la libertà e la possibilità di cambiare nel corso della vita.

È persino ovvio affermare che la tradizione in cui ci si inserisce -la lingua che apprendiamo da bambini, le abitudini alimentari ricevute in famiglia, i modi di pensare, di reagire, perfino di gesticolare, e così via- contribuiscono fortemente a consolidare la personalità di un individuo. E trattandosi di abiti condivisi da più persone, essi contribuiscono a consolidare anche l'identità collettiva del gruppo a cui si appartiene, così come il sentimento di appartenervi.⁵³

⁵¹ Gotman A. (1999). «Géographies familiales, migrations et générations», in Bonvalet C., Gotman A., Grafmeyer Y. (éds.). *La famille et ses proches*. Paris: PUF, INED, p. 90.

⁵² Si possono distinguere più forme di appartenenza: appartenenze primarie cioè ascritte (famiglia, religione, territorio) e appartenenze secondarie, legate alla scelta personale.

⁵³ Bettini M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: Il Mulino, pp. 12-13.

Con l'inizio della scolarità l'orizzonte diventa più ampio, la scuola e i contatti con il gruppo dei pari portano alla conoscenza di altri codici culturali che vanno a integrarsi con quelli della famiglia: c'è stato un processo di riappropriazione, di rielaborazione, di "bricolage"⁵⁴ volontario e consapevole che ha portato ad una ricomposizione delle diverse appartenenze, assemblate come le tessere di un mosaico dalle forme più o meno armoniose. L'individuo diventa così autore e produttore della propria identità che appare costituita dalle diverse appartenenze acquisite e ricomposte nel corso della vita.

Alcuni informanti, indifferentemente di prima e di seconda generazione, hanno la percezione di "stranierità", di essere stranieri, di estraneità sia in Italia sia in Svizzera: in Italia perché il sentimento di "italianità", proprio dell'italiano all'estero,⁵⁵ è diverso da quello di chi ci vive.

La lingua italiana costituisce un forte fattore di manifestazione dell'appartenenza ma non sempre coincide con le pratiche linguistiche, soprattutto dalla seconda generazione. Anche le pratiche alimentari e culinarie della famiglia risultano un fattore importante di identificazione, tanto che si potrebbe parlare di *identità culturale alimentare*, secondo la denominazione di F. Duhart.⁵⁶

L'appartenenza si manifesta nel sentirsi parte di un gruppo, di un'associazione o attraverso la partecipazione ai riti religiosi, nella condivisione con il gruppo di atteggiamenti, habitus e pratiche. La religione ha un ruolo importante perché permette la costruzione di legami comunitari, favorendo il processo d'integrazione delle persone

⁵⁴ Nel corso della vita la persona compie un lavoro di bricolage personale, di rimessa in gioco continua delle proprie appartenenze. «L'identité personnelle, désormais, ne saurait se ramener à la somme des caractéristiques sociales de l'individu, elle réclame un ingrédient supplémentaire, un supplément d'âme, que seul le titulaire de ladite âme est à même d'apporter. À lui donc, d'être, avec ce qui lui est donné, bien sûr, ce qu'il a envie d'être. À lui d'être l'auteur de lui-même. [...] Pour le dire autrement, l'identité personnelle ne pré-existe pas à l'individu, elle n'est, d'une certaine manière, que sa production». Messu M. (2006). *Des racines et des ailes. Essai sur la construction du mythe identitaire*. Paris: Hermann Éditeurs, pp. 152-154.

⁵⁵ «Se i Cavour, Mazzini, Garibaldi, Vittorio Emanuele II hanno "fatto l'Italia", "a fare gli Italiani" hanno contribuito, in maniera particolare e spesso ignorata, anche i milioni di emigrati che, lasciando il proprio paese durante la sua unificazione politica, hanno portato con sé valori e tradizioni, li hanno messi in relazione (non senza scontri e incomprensioni) con i diversi stili di vita dei paesi di destinazione, hanno creato nuove identità e appartenenze, spesso bi-nazionali. Partiti come veneti, lombardi, napoletani o siciliani si sono scoperti, in emigrazione, soprattutto come "italiani", capaci di ridisegnare nuovi legami con il paese e la regione natia. [...] Questi emigranti, infatti, hanno saputo [...] unire le diverse regioni di provenienza in una identità condivisa di "italiani all'estero", hanno, infine, saputo legare tra loro paesi diversi (quelli di arrivo e quello di partenza) in un rapporto di conoscenza e scambio reciproco». Dal sito del Museo nazionale dell'emigrazione di Roma.

<http://www.museonazionaleemigrazione.it/museo.php?id=2>

In diversi studi sul tema si parla della creazione di nuove appartenenze, proprie degli italiani all'estero, che spesso superano i regionalismi ancora esistenti negli italiani in Italia.

⁵⁶ Duhart F. (2002). «Comedo ergo sum. Reflexiones sobre la identidad cultural alimentaria», in *Gazeta de Antropología*, 18, p. 1. Per Duhart si tratta di «una identidad que se materializa en productos, técnica de cocina, platos y modos de consumo considerados como propios por quienes forman parte integrante de la cultura y como típicos por los demás. Les propongo llamarlo *identidad cultural alimentaria*. Porque atañe a todas las dimensiones del hombre social, la identidad cultural alimentaria presenta muchas facetas y puede nutrir, lejos de las mesas físicas, un imaginario complejo».

appena arrivate in un paese sconosciuto; la comunità religiosa offre un rifugio, un supporto e, attraverso la condivisione di riti nella lingua che per molti è prima o materna, rafforza l'appartenenza.

Le diverse associazioni, di carattere nazionale e regionale, benché oggi vivano una fase di crisi, costituiscono ancora oggi spazi sociali che favoriscono l'aggregazione, soprattutto per la prima generazione.

La grande maggioranza degli informanti di prima generazione, pur possedendo in una casa di proprietà in Italia, non manifesta il desiderio di ritornare a viverci definitivamente anche al termine della vita lavorativa perché i figli e nipoti continueranno a vivere in Svizzera; in pochi casi la soluzione prospettata è il pendolarismo tra il paese di residenza e il paese di origine. La scelta di restare in Svizzera, dopo il pensionamento, è dovuta anche al fatto che l'acquisizione di codici sociali e culturali svizzeri, di atteggiamenti, di una mentalità definita "più aperta", renderebbero il ristabilirsi nel paese di origine come una sorta di nuova emigrazione.

Molto sentito è infatti il sentimento di attaccamento al luogo in cui si è deciso di risiedere stabilmente e definitivamente con la famiglia; per quasi tutti gli attori intervistati la "casa" si trova ormai in Svizzera, M. Eckmann lo definisce come una doppia appartenenza ai due paesi.

Toujours plus de communautés anciennement immigrées découvrent l'existence durable d'un lien particulier entre «ici et là-bas», et ne se définissent plus comme migrants. Ils sont intégrés ici, mais gardent le souvenir de là-bas. La dimension de la mémoire forme un volet central de leur identité. S'ils ne s'identifient pas uniquement avec leur lieu d'arrivée, il en va de même avec leur lieu de provenance, de sorte qu'ils revendiquent une appartenance aux deux. [...] On peut fort bien posséder deux lieux d'appartenance émotionnels.⁵⁷

Lo sviluppo di un sentimento di appartenenza al paese di residenza è un elemento essenziale del processo d'integrazione ed è molto personale e soggettivo; l'appropriazione dei "luoghi",⁵⁸ «la référence au territoire, qu'elle s'exprime par le lieu d'origine ou par un lieu d'attachement, est un facteur important de la construction des identités»,⁵⁹ dice F.

⁵⁷ Eckmann M. (2008). «L'identité diasporique. Être là, ici et maintenant», in *Terra Cognita*, 13, pp. 18 e 20.

⁵⁸ «À chaque individu est attaché un ensemble de lieux: son lieu de naissance, les lieux d'origine de sa famille, les lieux dans lesquels il a vécu successivement, les lieux qu'il fréquente ou qu'il a fréquentés, les lieux de vie de ses proches, mais aussi des lieux plus imaginaires ou projetés comme les lieux de vie souhaités ou de projet éventuels. Tous ces lieux constituent le patrimoine identitaire géographique de chacun». Guérin F. (2006) «Lieux habités, lieux investis: le lien au territoire, une composante identitaire?», in *Economie et Statistique*, 393-394, p. 102.

⁵⁹ Guérin F., *ibidem*.

Guérin in quanto rappresenta il radicamento, il rovesciamento del binomio lontananza/vicinanza.

La Svizzera, a detta di molte persone soprattutto di prima generazione, non è considerata come “paese di accoglienza”,⁶⁰ soprattutto negli anni '60-'70 quando l'“italianità” doveva quasi essere tenuta nascosta, era sottovalutata, italiano era sinonimo di straniero, diverso, e poteva manifestarsi solo negli incontri tra connazionali. Nel corso dei decenni gli italiani si sono fatti apprezzare, l'“italianità” ha acquisito valore, alcuni aspetti dello stile di vita italiano sono stati adottati dalla società svizzera.⁶¹ Oggi gli italiani beneficiano di rappresentazioni positive, grazie anche all'arrivo di migrazioni più recenti, tanto che oggi si può parlare di «*méditerranéisation*»⁶² della Svizzera da parte degli italiani. La mobilità migratoria oggi non è più vissuta in maniera traumatica per il forte disagio psicologico a causa della lontananza e della nostalgia del paese lasciato: l'“italianità”, apprezzata e considerata nella società svizzera, è pertanto un valore da trasmettere alle generazioni successive.

Per quanto riguarda gli attori/alunni, dalle risposte dei questionari traspare un forte legame affettivo al Paese dei nonni attraverso il piacere manifesto per la lingua, i soggiorni in Italia, le pratiche alimentari e il tifo sportivo.⁶³

La scuola svizzera, il Corso LCI e il corso di catechismo, rappresentano un forte fattore d'identificazione⁶⁴ e i bambini si sentono alternativamente svizzeri o italiani a seconda del contesto in cui si trovano e, secondo le nostre ipotesi d'interpretazione, influisce sulla percezione del sentimento d'appartenenza.

⁶⁰ Abbiamo tradotto l'espressione francese di “pays d'accueil”.

⁶¹ Fibbi R. (2005). «Italiani in Svizzera: da Tschingg a persone frequentabili. Gli italiani in Svizzera dal 1970 a oggi», in *Studi emigrazione*, 160, XLII, pp. 733-761.

⁶² «Le responsable de cette *méditerranéisation* de la Suisse, c'est la lutte pour l'émancipation de la communauté italienne à partir de la périphérie de la société et la substitution des Italiens par de nouveaux immigrés dans le rôle de l'*autre* [...]». Maiolino A. (2013). «La construction des identités dans le débat politique: du danger de la "surpopulation étrangère" à la *méditerranéisation* de la Suisse», in La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S. (dir). *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*. Lausanne: Éditions Antipodes, p. 154.

⁶³ «I sociologi, seguendo la traccia indicata da Emile Durkheim, hanno cercato di analizzare come gli eventi sportivi siano esempi di rituali attraverso i quali specifiche comunità entrano in contatto e allacciano legami culturali, e come lo sport fornisca a ogni comunità una serie di riti attraverso cui può evidenziare la sua identità e comunicare la sua unità a un pubblico locale, nazionale o internazionale. Come le feste religiose, i rituali dello sport permettono a ciascuna collettività di celebrare sé stessa, rafforzando il sentimento di identità condivisa tra partecipanti e spettatori».

Dall'enciclopedia Treccani on-line.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/sport-e-politica-identita-nazionali-e-locali-nella-societa-moderna_\(Enciclopedia-dello-Sport\)/#](http://www.treccani.it/enciclopedia/sport-e-politica-identita-nazionali-e-locali-nella-societa-moderna_(Enciclopedia-dello-Sport)/#)

⁶⁴ In psicologia l'identificazione è «il processo psicologico per cui un individuo si considera uguale a un altro, o tutt'uno con esso; le prime identificazioni avvengono in età infantile e riguardano i genitori. [...] Grande è l'importanza che assume, nello sviluppo del bambino, l'identificazione con i compagni di scuola di maggiore età, con gli insegnanti e anche con gruppi e associazioni». In sociologia l'identificazione è il: «processo attraverso il quale un individuo si considera appartenente a un'entità collettiva, con la conseguente assunzione, almeno parziale, delle norme e dei valori in essa condivisi». Dall'enciclopedia Treccani on-line: <http://www.treccani.it/enciclopedia/identificazione/#psicologia-1>

Il gruppo dei pari, le amicizie scolastiche ed extra-scolastiche, sulle quali non abbiamo dati precisi ma solo indicazioni riguardanti la nazionalità di coloro che i bambini ritengono loro “amici”, ci fanno ipotizzare che gli attori/alunni abbiano sviluppato altre appartenenze altrettanto importanti.

9. LA PERCEZIONE DELL'INTEGRAZIONE

Obiettivi del capitolo

In questo capitolo analizzeremo le risposte degli informanti adulti relativamente alla percezione del loro sentimento d'integrazione nel paese in cui si sono stabiliti da più o meno tempo. Secondo le nostre ipotesi interpretative il sentimento d'italianità degli attori sarebbe in stretta relazione con la percezione dell'integrazione.

Inizieremo il capitolo con i riferimenti teorici e poi con l'analisi delle testimonianze secondo la prospettiva generazionale.

9.1. Un termine controverso e ancora in discussione

In sociologia il termine *integrazione*, a partire dagli anni '70, indica

[...] l'idée d'une société qui doit se construire par l'échange et le mélange des identités. La personne étrangère ne doit plus devenir comme l'autochtone, mais doit avoir la possibilité de préserver son identité d'origine. Sur le plan politique, une vision naïve de société multiculturelle fait son chemin. Sur le plan scientifique, le discours prônant le multiculturalisme et le métissage se poursuit, en mettant en avant la dynamique sociétale (Amselle 1990).¹

La nozione d'integrazione è a tutt'oggi un termine controverso: chi si deve integrare e chi integra? Per Castellotti le nozioni in discussione sono «assimilation, intégration, insertion»,² altri autori hanno invece individuato le strategie d'integrazione messe in atto dagli attori nella mobilità migratoria, come abbiamo già esplicitato nel quadro teorico.

La mobilità, voluta o subita, se da un lato porta allo sviluppo di strategie per il mantenimento dell'appartenenza, dall'altro favorisce la produzione di strategie di adattamento al paese di residenza perché l'individuo ha bisogno di far parte di un gruppo, di una comunità; questo bisogno, denominato da alcuni psicologi americani come *sense of community*, spinge l'individuo a sentirsi parte del contesto di riferimento. Proponiamo i quattro criteri individuati da Mc Millan per definire il senso di comunità.

Our proposed definition has four elements. The first element is *membership*. Membership is the feeling of belonging or of sharing a sense of personal relatedness. The second element is *influence*, a sense of mattering, of making a difference to a group and of the

¹ Cattacin S., Chimienti M. (2006). «Intégration dans le discours scientifique. Un concept sociologique en politique migratoire», in *Terra cognita*, 9, p. 35.

² Castellotti V. (2008). «Vers la construction d'une école et d'une société plurielles: des notions en débat, des orientations à construire», in *Glottopol*, 11, p. 3.

group mattering to its members. The third element is reinforcement: *integration and fulfillment of needs*. This is the feeling that members' needs will be met by the resources received through their membership in the group. The last element is *shared emotional connection*, the commitment and belief that members have shared and will share history, common places, time together, and similar experiences. [...] Sense of community is a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together.³

Ci sembra importante riportare la definizione d'integrazione secondo il *Forum pour l'intégration des migrantes et des migrants (FIMM Suisse)*.

L'intégration ne signifie pas l'assimilation. L'assimilation suppose l'adhésion complète des populations migrantes aux normes et aux moeurs de la société d'accueil par une conversion totale des mentalités et des comportements. L'intégration revient, tout d'abord, à reconnaître la place que le migrant occupe dans l'économie, le cadre social ou culturel en prenant en considération son identité, ses spécificités culturelles et ses modes de vie. Elle est un processus cherchant à susciter la participation active des migrants à la communauté suisse tout en acceptant la subsistance de spécificités et en tenant pour principe que l'ensemble s'enrichit de cette diversité dans le cadre d'un «code du vivre ensemble».⁴

Numerose sono le correnti scientifiche che si interessano alla problematica dell'integrazione sociale ma poche ricerche affrontano la percezione che l'individuo ha della sua integrazione⁵ ed è ciò che cercheremo di individuare nelle risposte degli attori adulti della nostra ricerca.

9.2 Generazioni a confronto

9.2.1 La partecipazione politica e la scuola

Alberto e Beatrice

Alberto non si sente integrato nonostante abbia da anni la nazionalità svizzera grazie al matrimonio: possedere un passaporto non significa far parte della comunità in cui si vive, l'integrazione passa attraverso una partecipazione politica attiva.

³ Mc Millan D. W., Chavis D. M. (1986). «Sense of community: A Definition and Theory», in *Journal of Community Psychology*, 14, 1, p. 4.

⁴ «Le Forum pour l'intégration des migrantes et des migrants (FIMM Suisse) est le représentant des organisations de migrant(e)s en Suisse. Le FIMM Suisse s'engage dans tous les domaines d'intervention et dans tous les débats publics qui peuvent rassembler les personnes d'origine diverse pour favoriser la compréhension mutuelle et l'intégration des communautés migrantes sous l'angle économique, social, culturel, civique et politique». *Charte de l'intégration du FIMM Suisse*, p. 7. http://www.fimm.ch/fileadmin/Fichiers_fimm.ch/Charte_de_la_fimm.pdf

⁵ Tra le ricerche che si sono occupate della percezione del sentimento d'integrazione citiamo la pubblicazione di Poussin M., Latron-Gorsse A., Sordes-Ader F. (2001). «Elaboration et validation d'une échelle sur le sentiment d'intégration», in *Psychologie et psychométrie*, 22, 3-4, pp. 83-98. Dall'abstract: «L'objet de cette publication est de présenter l'élaboration d'une échelle sur «le sentiment d'intégration», permettant d'évaluer la perception que se fait l'individu de son intégration au sein des différents réseaux sociaux dans lesquels il s'inscrit tout au long de sa vie».

La figlia, nata in Svizzera, avendo potuto ottenere con facilità la nazionalità svizzera grazie alla madre, si sente invece completamente integrata attraverso la frequenza alla scuola pubblica e all'esercizio del diritto di voto, che in Svizzera ha un ruolo fondamentale.

Alberto

Integrato, integrato...qui non sono integrato! No perché...non mi sono mai messo...ma perché è il carattere mio, perché forse avrei fatto la stessa cosa anche in Italia. Non mi piace confondermi...però sono al corrente di quello che succede nel mio Comune, nel Cantone, nella Confederazione. Quando c'è da votare, anche se si vota spesso, voto sempre, partecipo alla vita collettiva svizzera!

Beatrice

Complètement. Je pense que le fait d'être née en Suisse ça fait que c'est pas difficile de pas se sentir...// mais le fait d'être à l'école depuis tout petits dans un pays ça fait qu'on se sent bien, au moins moi je me sens bien en tout cas. // Moi ma mère est suisse donc j'ai eu la nationalité suisse assez vite...quoique quand suis née j'étais italienne! Puis après très vite je suis devenue suisse...de dire j'ai le droit de voter par exemple.

9.2.2 La solitudine e le difficoltà all'arrivo

Amelia ed Elena

Amelia inizialmente nega di aver avuto difficoltà d'integrazione durante i primi anni in cui ha vissuto in Svizzera ma poi, proseguendo nel suo racconto, emerge la solitudine provata per la lontananza dalla famiglia e per la sua inesperienza di giovane sposa, "costretta" a lasciare il paese d'origine per seguire il marito in un paese a lei completamente sconosciuto. Grazie alla rete di amicizie con altri lavoratori italiani emigrati, sviluppata nel corso degli anni, Amelia è riuscita a far fronte alle contrarietà degli inizi e ad abituarsi progressivamente alla vita in Svizzera.

La figlia Elena ci parla dei momenti difficili vissuti quando si è ricongiunta con i genitori in Svizzera, all'età dell'adolescenza: dato che non conosceva la lingua del luogo, ha dovuto subire gli scherzi dei compagni di classe del corso professionale alla quale si era iscritta; dopo tanti anni di residenza ora si sente integrata e dice di non avere nessun problema in quanto italiana.

Amelia

No, no...non è stato difficile! // Allora i primi tempi quando t'abitui, i primi anni sono stati un poco...la famiglia era lontana non c'avevo nessuno e poi anche con gli italiani che lavoravamo a mano a mano abbiamo incominciato...a fare amicizie... // Se tu, a qualunque parte che vai, per dire, sei anche...uno svizzero che se ne va a vivere in Italia...è uguale come a noi che eravamo qua...deve andare dentro all'ambiente.

Elena

Bon, quando son venuta, come le ho detto, io non parlavo il francese e all'inizio è stato duro perché imparare una lingua, frequentare anche i corsi di parrucchieri, forse delle volte mi sbagliavo anche a dire una parola...c'erano degli amici che...sa com'è? I ragazzi, gli adolescenti come sono...si mettevano a ridere...solo questo...all'inizio è stato più duro ma adesso...Adesso, no no, nessun problema.

Per Amelia, dopo quarant'anni trascorsi in Svizzera, integrazione significa adattamento alla vita del paese in cui vive, sottolineando l'importanza del rispetto delle leggi; per la figlia l'integrazione è invece il risultato di un processo naturale, sviluppatosi nel corso degli anni.

Amelia

Sì...se sono integrata...(ride) se son quarant'anni vuol dire che ho fatto più la vita qua che in Italia! Eh...è come si dice...ti devi abituare! La vita è qua, adesso stiamo qua! // Noi quando abbiamo venuto qui in Svizzera abbiamo dovuto rispettare le lois dei svizzeri.

Elena

Euh...beh...è stato un percorso anno per anno. Come dire?...una cosa naturale che viene col passare degli anni!

Per Amelia ora gli stranieri sono altri, verso i quali prova una sorta di risentimento per le agevolazioni di cui godono attualmente, negate ai primi arrivati, cioè gli italiani e gli spagnoli; ricorda le difficoltà dei primi anni per trovare lavoro e alloggio, aiutata solo dalla rete dei connazionali.

Adesso con tutta questa gente che hanno fatto venire tutti 'sti...gente straniera che...tutto questo...è pieno! Italiani adesso non siamo tanti, eh? Io mi ricordo quando ho venuto in Svizzera al '70...eravamo solo italiani e spagnoli. // Dopo hanno incominciato a venire tutti...questi neri...dappertutto! // Quando abbiamo venuto noi abbiamo dovuto fare tutto noi...a trovare per dire? Posti di lavoro, tutto! Assistente sociale...niente! Adesso è venuta tutta 'sta gente...se non lavorano ci danno la...noi abbiamo fatto una vita, abbiamo fatto una vita qua! Ma io ho domandato qualcosa all'assistente sociale, per dire, alla Comune?...// Quando abbiamo venuto a noi c'hanno fatto crepare, solo a lavorare e ci davano...congedo solo una volta alla settimana, quando ce lo davano! Mo' adesso questi che vengono ci danno tutte le accoglienze, il sostegno sociale, ci danno casa, ci danno pieno di soldi di poche.

9.2.3 Stranieri ieri ma non oggi

Franca e Antoine

Franca, arrivata in Svizzera nel periodo più difficile per l'emigrazione italiana, l'epoca delle iniziative xenofobe di Schwarzenbach,⁶ dopo averci raccontato un episodio umiliante di cui è stata vittima in quegli anni,⁷ continua dicendo che ora la Svizzera è "invasa" dagli stranieri ancora più di allora, quando c'erano solo italiani e spagnoli che tanto hanno lavorato per il benessere della Svizzera. A parte lo sgradevole episodio, Franca afferma di non essersi mai sentita emarginata; l'attività lavorativa alla quale si è

⁶ Si rimanda al capitolo del contesto.

⁷ Ecco il racconto dell'episodio vissuto da Franca: «Ero in città. C'era *une panne* di trolley...// e sono rimasta bloccata a St François. Allora sono andata al telefono, la cabina telefonica, e ho telefonato a mia suocera per dire a mio marito di venirmi a prendere in macchina. *Mais* lì...tutti, cosa vuole...mia suocera...ho dovuto aspettare perché aveva il telefono che doveva chiamare mio marito. Allora: -Aspetta che vado a vedere se se...son rimasta un po' al telefono e allora fuori c'era una signora che doveva telefonare anche lei e ho detto: -Ma aspetti due minuti! -Ah! *Elle est encore italienne! Étrangère, italienne!* Ero rimasta un po'...un po'...oui, scioccata...Sì, sì. -*Mais c'est une italienne, encore!*».

dedicata più per occupare il tempo che per necessità economica, ha rappresentato un forte fattore d'integrazione perché le ha permesso di migliorare la lingua francese.

Antoine ci racconta la sua esperienza di italiano con passaporto svizzero:⁸ a parte qualche allusione al suo cognome, dichiaratamente italiano e quindi straniero, nel passato non ha avuto alcun problema; sottolinea che fin dai tempi della scuola ha allacciato rapporti di amicizia importanti, che mantiene tuttora e di cui è fiero. Si tratta di una cerchia di amici all'interno del gruppo d'appartenenza della famiglia, ragazzi come lui nati e cresciuti in Svizzera, con i quali formava un'allegria banda di "ritals",⁹ parlanti francese tra loro.

Franca

All'inizio sono arrivata quando c'era Schwarzenbach e una volta sono rimasta un po' umiliata // erano cambiati con quello Schwarzenbach...non erano mica invasi come adesso! Erano invasi solo dagli spagnoli e dagli italiani! Quello ce n'erano tanti, è vero, ma la Svizzera in fondo può ringraziare che c'erano tutti 'sti italiani e spagnoli che hanno lavorato, eh! Ma questo lo sanno! Lo sanno benissimo, le persone intelligenti, lo sanno! // ...Sono stata alla XXX per occuparmi un po' quando mio figlio era via tutto il giorno. // Ho fatto molto bene perché mi sono...ho migliorato anche il francese! Voilà, per integrarsi anche meglio.

Antoine

J'avais l'avantage d'être suisse! // Donc...bon...XXX...c'est quand même un nom italien, j'ai quand même eu des quolibets etcétera...mais pas vraiment axés sur le côté italien... // ...J'ai plutôt bien vécu finalement! Et puis bon, c'est vrai que depuis le collège j'ai eu des copains italiens...siciliens, napolitains...Caserta eccetera eccetera...et puis on sortait tout le temps ensemble! On était tous les samedis, les dimanches, on était tout le temps ensemble, une sorte de bande!...Finalement j'ai bien vécu parce que...c'étaient des gens qui étaient comme moi // on parlait français entre nous...tout en étant quand même...on était les ritals, on était les italiens, quoi!

9.2.4 La percezione del risentimento della società svizzera

Gianna e Giorgio

Gianna non riesce a rispondere alla domanda riguardo alla sua percezione dell'integrazione in Svizzera ma ci racconta di aver lavorato per alcune famiglie svizzere per guadagnarsi da vivere e di essere stata in contatto soprattutto con i numerosi italiani emigrati. Giorgio, arrivato in Svizzera negli anni '60 all'età di nove anni, ricorda che all'epoca gli italiani percepivano il risentimento della popolazione locale svizzera nei loro confronti; oggi la situazione è cambiata e chi come lui è arrivato molti anni fa si sente integrato; come altri informanti, ritiene che oggi gli stranieri siano altri.

⁸ Il padre aveva da tempo acquisito la nazionalità svizzera.

⁹ "Rital" è un termine del linguaggio popolare francese che definisce una persona italiana o di origine italiana. Il termine aveva nel passato una connotazione peggiorativa e insultante, molto meno pronunciata ai giorni nostri. Il nome fu dato agli operai italiani immigrati in massa prima e dopo la seconda guerra mondiale per lavorare in Francia, in Belgio e nella Svizzera francofona. Si veda il romanzo di Cavanna F. (1978). *Les Ritals*. Paris: Albin Michel.

Gianna

Beh non parlavo tanto e andavo a lavorare per le case per prendermi qualche cosa...C'erano molti italiani, si parlava italiano.

Giorgio

Bon, mi sentivo integrato anche prima però è chiaro che io...cioè il sentimento...il primo sentimento...ci sentivamo molto più stranieri all'epoca quando siamo venuti, anche i tempi sono cambiati, cioè...l'ambiente è cambiato! Poi noi eravamo ancora all'epoca eravamo gli ultimi venuti...cioè ci si sentiva molto più stranieri che oggi! Come ho detto...siamo già alla seconda generazione, siamo già integrati da molti anni, ci si...cioè, non ci sentiamo come...lo straniero che arriva oggi, che viene da altri paesi che sicuramente si sente diversamente. Anche l'ambiente stesso...c'è stata questa evoluzione, non c'è più Schwarzenbach, non c'è più quel risentimento...contro gli stranieri!

Giorgio ricorda che in quegli anni a volte a scuola ha dovuto battersi con i compagni e rispondere agli insulti che gli lanciavano, oggi da lui considerati soltanto come “piccole cose”; avendo da qualche anno preso la naturalizzazione svizzera, Giorgio afferma, ridendo, che oggi ormai ci sono più stranieri che svizzeri: la situazione si è ribaltata.

All'epoca c'erano, c'erano dei sentimenti...Sì, ogni tanto mi picchiavano però...Sì, per piccole cose...perché all'epoca c'erano più svizzeri che stranieri a scuola. Oggi come oggi penso ci son più stranieri (ride), o di origine straniera che svizzeri di origine svizzera! Cioè, gli svizzeri quasi sono in minoranza!

9.2.5 La lingua per integrarsi e la casa per restare

Anna e Lucia

Anna, la madre, ricorda che i primi anni in cui è arrivata in Svizzera sono stati molto difficili: insieme al marito ha dovuto lavorare duramente per guadagnarsi da vivere, subendo le angherie dei datori di lavoro e sperimentando la difficoltà della ricerca di un alloggio, per anni negato in quanto stranieri. Nonostante le avversità, Anna oggi si sente meglio in Svizzera dove ha trascorso la maggior parte della sua vita e vivono la figlia con i nipoti. L'apprendimento, per necessità, della lingua francese, come le suggerisce la figlia, le ha permesso d'inserirsi nel nuovo ambiente; l'acquisto, ormai da molti anni, di una casa in Svizzera, le ha dato la sicurezza e la garanzia di potervi restare definitivamente.

La figlia percepisce la sua integrazione per il fatto di non essere trattata diversamente dagli svizzeri, pur essendo consapevole di venir ancora considerata straniera;¹⁰ durante l'intervista ci racconta che negli anni '70, durante il periodo delle iniziative xenofobe citate in precedenza, a scuola i compagni svizzeri le dicevano che sarebbe dovuta

¹⁰ Anna e Lucia non hanno mai chiesto la naturalizzazione svizzera.

rientrare in Italia, rimandata “a casa sua”; Lucia dice di non averne sofferto, il tempo sembra quindi aver sbiadito il ricordo dei momenti spiacevoli.

A. Bon, //...più gli anni passano, sa, io mi sento meglio qui.

L. Io mi sento integrata qui. Appunto che ci sen...non vediamo...alcune differenze....Non siamo trattati differemente...siamo stranieri però...

A. Sì //..voglio dire...la casa è nostra...insomma non è che ci disturbano... // All'inizio è stato duro, è stato durissimo sia per...mangiare, come le ho detto.

L. Poi hai imparato la lingua...

A. Eh, certo! Insomma...Più che è stato difficile perché eravamo stranieri italiani per avere un appartamento...là è stato duro...// non ce lo volevano dare.

L. Mi ricordo, sì, negli anni '70...che parlavano di una legge per rimandare gli italiani nel loro paese e che a scuola ricordo che...i bambini svizzeri sì...ci facevano...ci indicavano col...-Tu torni a casa tua...ti mandiamo via! Ricordo questo...se no...no...niente, no...

9.2.6 Integrazione non significa appartenere a un luogo

Graziella e Matteo

Graziella dice di sentirsi integratissima: vive da tanti anni all'estero ma non ha mai avuto problemi fin dall'inizio, nemmeno in ambito professionale come insegnante di matematica per il *Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève* (DIP). Graziella è orgogliosa di aver frequentato “persone di tanti livelli”, secondo la sua espressione, e che tutte l'abbiano amata in quanto persona e non per la nazionalità; l'apprendimento della lingua francese ha rappresentato un forte fattore d'integrazione per lei e i figli.¹¹

Il figlio Matteo ha la percezione di non appartenere al 100% al Paese in cui risiede e si domanda se sia dovuto alle sue origini italiane o all'insieme delle tre culture con le quali è venuto a contatto.

Graziella

Sono stata vent'anni al DIP, ero assolutamente integrata // Mi sento integratissima e cerco...ho frequentato persone di tanti livelli, tutti mi hanno amato.

Matteo

Sì integrato sì ma appartenente al 100% no. Allora è il fatto di essere italiano o è il fatto di avere mescolato varie culture?

Matteo afferma di vivere bene in Svizzera, di avere amici, di non sentirsi escluso, di non vivere con la nostalgia di un altro paese: l'integrazione passa attraverso il capitale sociale,

¹¹ Graziella sottolinea il fatto che sia stato importante per la sua integrazione l'acquisizione della lingua francese. «Certamente ti posso dire che mi sono integrata perfettamente, ma puoi anche non registrare...ci sono molte signore inglesi che arrivano che arrivavano nei tempi in cui mio marito era al CERN e stavano otto, dieci anni a Meyrin e partivano senza sapere il francese, senza che i loro figli fossero in qualche maniera inseriti quindi io, i miei figli, hanno sempre...si sono aperti al mondo che li attorniava quindi è chiaro che si sono aperti al francese».

la rete di rapporti, il modo di vivere; molto probabilmente è anche l'esperienza della mobilità che lo portato alla maggior apertura verso l'altro.

Sì, mi sento integrato...sì // attraverso il modo di vivere, sentirsi bene, cosa...cosa faccio, il fatto di avere amici, di non essere in discussione. -Ah ma qui...uno che non è integrato è sempre lì a dire: -Ah ma qui si fa così e non colà, ah ma lì è meglio quello...Non c'ho questo problema di dire qui meglio quello là, poi alcune cose sono meglio qui, alcune meglio là, poi uno vive...non ho problema di vivere qua, non mi sento escluso.

9.2.7 La rete familiare e sociale per combattere l'emarginazione

Piera e Valeria

Piera racconta di non avere avuto problemi ad integrarsi in Svizzera: lasciato il paese d'origine insieme al marito per mancanza di lavoro, dopo quattro anni vissuti nel cantone Grigioni ha potuto ricongiungersi con buona parte della sua famiglia che risiedeva già nel cantone Vaud. Negli anni '70, quando è arrivata in Svizzera, vivevano già molti italiani, spagnoli e portoghesi che lavoravano come operai nelle numerose industrie sviluppatesi nei dintorni di Losanna per cui Piera ha trovato facilmente il lavoro e la casa; aggiunge di essere sempre stata rispettata da tutti, un aspetto che riveste molta importanza ai suoi occhi. La figlia dice che nell'ambito del suo lavoro¹² si sta discutendo sul significato del termine; secondo la sua esperienza l'integrazione non significa la condivisione assoluta della mentalità dell'altro, "lo svizzero", ma di aver trovato "il mio posto qui".

Il lavoro quindi ma anche le relazioni sociali intessute tra persone diverse sono considerati fattori importanti d'integrazione.

Piera

No, no, nessun problema per integrarmi! Sono partita da lì perché non c'era il lavoro //...ci siamo inseriti subito qui // c'erano abbastanza italiani, spagnoli, portoghesi...non hanno trovato ostacoli! Mi sono sempre rispettata // quando sono venuta qui c'era mia sorella e mia mamma, sono andata da mia mamma e poi ho trovato la casa, il lavoro subito. Tempo due mesi e ho trovato casa e il lavoro, nessun problema.

Valeria

Cosa vuol dire integrata?...integrata...nel mio lavoro stiamo combattendo proprio su questa parola perché...non si sa se integrata vuol dire condividere pienamente la mentalità dell'altro, no! Assolutamente! Se integrato vuol dire stare, aver trovato il mio posto qui in Svizzera...posto sì! Perché io sto bene nel mondo del lavoro, so relazionarmi con lo svizzero // però ecco, integrato vuol dire svizzero o no?

Secondo Valeria la Svizzera però non l'ha accolta bene per cui si sente ancora etichettata come straniera e lo è di fatto in quanto non ha mai chiesto la naturalizzazione, rivendicando un'appartenenza della quale è orgogliosa. «L'étranger ne cesse d'être

¹² Ricordiamo che Valeria lavora per la *Fédération des Paroisses*.

reconduit à son étiquette, celle de l'individu "sans part", privé des formes de participation qui reviennent aux *nationaux*», secondo G. Le Blanc.¹³

*Che la Svizzera mi abbia accolta, no!*¹⁴ *Questo no...perché...non ho neanche il diritto di voto! Dovrei io chiedere, far la richiesta a loro...io un po' di orgoglio...riconosco l'orgoglio italiano! Perché gli altri paesi, tutti gli altri paesi tu i tuoi figli nascono e automaticamente hanno la nazionalità. I miei figli, mio marito è nato sempre straniero è....i miei figli, i suoi figli son nati e sempre stranieri sono! Dovrei fare io la domanda, pagare la tassa, pagare il passaporto, tutto per...dare un pezzo di carta! Però è un peccato...questa è la rabbia che mi porto dentro! Mentre invece l'Italia che non ha dato niente ai miei figli, li riconosce! È un paradosso...mostruoso!*¹⁵

Il paradosso della richiesta e del pagamento di una tassa per avere il passaporto, il non-diritto di voto nel paese in cui risiede da quasi quarant'anni e, contraddittoriamente il diritto di voto in Italia, ormai luogo "di villeggiatura", esaspera Valeria. Ci riferiamo ancora a Le Blanc che ha messo in evidenza il legame d'interdipendenza tra le due situazioni.

L'étranger est constitué, à l'instar de Godot, comme un être de la pure attente, attendant vainement que soit levée l'attente, attendant la désignation paradoxale qui viendra abolir la désignation d'étranger. Seulement cette désignation -qui ne peut venir qu'après la demande de naturalisation- reste opaque, transcendante, et qui ne s'explique jamais, tel un *fiat lux* qui lève l'injure linguistique et met un terme à la vie dans les droits précaires.¹⁶

9.2.8 Sforzi enormi per integrarsi

Giovanni

Giovanni ci racconta di aver fatto degli "sforzi enormi" per integrarsi, citando come strategie l'apprendimento della lingua francese, il lavoro, le amicizie e le frequentazioni dei club sportivi; dopo una vita trascorsa in Svizzera, e nonostante la naturalizzazione

¹³ Le Blanc G. (2010). *Dedans, dehors: la condition de l'étranger*. Paris: Seuil, p. 31.

¹⁴ Valeria ci racconta la sua esperienza di bambina nascosta: «Papà è arrivato qua nel '68 e prima non si potevano portare moglie e figli e quando è arrivato potevi entrare solo se avevi il permesso di lavoro. Mamma...dopo tre mesi papà non ce la faceva a star da solo allora ha fatto venire mia mamma e io...e qualcuno ha fatto la spia e ci ha fatto rimpatriare, dunque brutti ricordi, nel senso di...e mamma ha potuto tornare solo quando ha avuto il suo contratto anche lei, di lavoro. Nei primi sei mesi nascosta. Io faccio parte di quelli che dovevano stare nascosti a casa, senza far rumore. Infatti la prima cosa che t'insegnano quando arrivavi qua è fare silenzio però poi quando siamo ritornati la seconda volta e che avevamo il contratto, io andavo a scuola poi...normale! Si usciva fuori, si giocava con gli altri bambini, però ecco, tutta un'altra cosa! Questi sei mesi non me li ricordo tanto bene perché c'era mio papà, mia mamma...quando tu sei piccola non è che sia stato tutto questo trauma! Stavo con mamma perché anche non usciva...comunque questo me lo raccontava lei, non mi ricordo di questo trauma...però del silenzio sì! La prima cosa perché in Italia nessuno mi diceva: -Stai zitta, non far rumore...».

¹⁵ Riguardo alla nazionalizzazione delle terze generazioni, ricordiamo l'iniziativa parlamentare: «08.432-Iniziativa parlamentare "La Svizzera deve riconoscere i propri figli". Depositato da Marra Ada. Data del deposito: 09.06.2008. http://www.parlament.ch/i/suche/pagine/geschaefte.aspx?gesch_id=20080432
Il progetto della modifica della legge sulla cittadinanza è al momento attuale stato rinviato: «Naturalizzazione agevolata per gli stranieri della terza generazione: rinvio del progetto». <http://www.parlament.ch/i/mm/2012/pagine/mm-sp-k-n-2012-02-24.aspx>

¹⁶ Le Blanc G. (2010). *Dedans, dehors: la condition de l'étranger*. Paris: Seuil, p. 36.

ottenuta ormai da molti anni, afferma di essere sempre considerato straniero, consapevole che la sua percezione è condivisa da stranieri di altre nazionalità.

Forse per le nostre nuove generazioni sarà più facile. Ho fatto degli sforzi enormi per integrarmi! come con la lingua, come con il mio lavoro, come nelle amicizie, come nelle frequentazioni...club di sport ecc...più di me non so...non vedo come avrei potuto fare di più per integrarmi! Però diventando vecchio adesso, e vedendo i contatti che c'ho con le persone, ma non sono l'unico! // Restiamo stranieri malgrado tutto, questa è la mia idea, molto radicata.

Giovanni ricorda le sue iniziali difficoltà nel mondo del lavoro, generate dal suo statuto di straniero che, pur in possesso di un capitale culturale più elevato di quello degli svizzeri con cui lavorava, appena arrivato ha dovuto accettare uno stipendio più basso per mantenere l'impiego. Con il passare del tempo, grazie alle sue competenze, è comunque riuscito ad accedere a mansioni dirigenziali ma il percorso è stato lungo.

La mia difficoltà nella mia carriera lavorativa è perché gli svizzeri non accettavano che uno straniero li comandasse! Non hanno mai accettato questa cosa qui, cioè uno straniero doveva essere molto ma molto più forte di loro per riuscire! Perché loro non accettavano che io come italiano, dirigessi l'atelier dove c'erano cinquanta persone, era una difficoltà maggiore. Il mio datore mi pagava meno degli svizzeri...costavamo meno, sussiste sempre questa cosa...dopo mi hanno aumentato lo stipendio però mi hanno preso all'inizio perché costavo meno! E poi come livello culturale ero più avanzato, per cui gli conveniva! Il proprietario aveva un grande interesse!

9.2.9 Un cambiamento di prospettive

Emma

Emma si ricorda che quando era piccola percepiva nello sguardo degli altri la sensazione della propria diversità, dell'essere straniera; ora pensa che i tempi siano cambiati, gli italiani si sono ormai integrati nella società svizzera e considerati alla stregua degli altri europei. Oggi gli stranieri provengono da altri paesi, sono di altre nazionalità e sono meglio accettati rispetto al passato quando la maggior parte della popolazione straniera era italiana.

Quando ero piccola si sentiva la differenza! Adesso...da questo punto di vista..non la vivo nello stesso modo. // Sì, mi sa che gli italiani sono molto più integrati. Adesso non sono loro i stranieri, sono altri, ce ne stanno altri (ride) e sono più accettati! Facciamo parte dell'Europa dunque...più vicini...nei modi di vivere, voilà! Secondo dove vengono le persone le differenze possono essere più importanti.

Riferendosi al percorso di mobilità migratoria dei genitori, Emma si dispiace enormemente del fatto che i genitori non le abbiano raccontato spontaneamente quanto sia costato loro adattarsi e integrarsi nel nuovo paese: per una sorta di pudore, di vergogna, i suoi genitori hanno taciuto volutamente ai figli le umiliazioni subite, rimuovendo il

ricordo dei momenti difficili. Il lavoro ha rappresentato la salvezza dalla miseria sofferta in Italia e dell'emigrazione Emma è convinta che i genitori abbiano colto solo gli aspetti positivi, cioè l'opportunità di offrire un avvenire migliore a tutta la famiglia. In particolare Emma fa riferimento alla madre che, secondo il suo parere, è riuscita a integrarsi molto bene in Svizzera: l'apprendimento delle lingue francese e tedesca le ha permesso di lavorare, acquisendo quell'indipendenza economica che mai avrebbe potuto ottenere nel piccolo paese del Sud d'Italia, dove le donne erano sottomesse all'autorità maschile.

*Tutto quello che volevo dire è che **tutta una parte di questa integrazione è vero che...non mi è mai stata raccontata...spontaneamente dai miei genitori** e quando ho saputo molto più tardi in che condizioni...perché parlavano, ogni tanto sì, ma parlavano molto delle loro amicizie, non è che lo vivevano così male! Ma ho dovuto chiedere per aver le informazioni! // **Bon, loro l'hanno vissuto molto bene...voilà! Sì, sì, per loro era...era una salvezza perché potevano lavorare. Hanno visto il lato positivo!** Di poter assumere i figli, di poter...voilà! // avevano degli amici italiani ma **mia madre si è molto...integrata diciamo...parlava anche tedesco, francese...lei non avrebbe mai voluto ritornare in Italia!** // **Per lei l'Italia erano ricordi di povertà, di miseria...e il modo di vivere perché certo ha vissuto dove c'erano...modi culturali molto ristretti, la donna sottomessa.***

9.2.10 Da stranieri a persone apprezzate

Famiglia Bianchi

Clelia Bianchi afferma di non aver mai avuto nessun problema derivato dalla sua origine italiana, l'integrazione è pertanto il risultato di un processo iniziato fin dalla nascita; secondo il suo parere, l'indice di misurazione è costituito dal possesso di una vasta rete di amicizie, cioè un esteso capitale sociale. Paolo si rende conto di essere integrato perché sul lavoro viene spesso sollecitato e apprezzato per le sue competenze, che nulla hanno a che fare con le sue origini.

M.¹⁷ Sì, sì, non c'è nessun problema...parliamo con tutti, siamo integrati da anni...nessun problema.

P. È una domanda che è molto difficile da rispondere.

M. Ma non ti senti che ti mettono da parte...

P. No, al lavoro sei molto..come dire...sei apprécié!

M. Apprezzato.

P. Apprezzato, ti domandano sempre...come si dice? Des renseignements...dei consigli...dunque penso ecco...che se ti domandano consigli, se la gente viene a te, penso che...ecco, non c'è problema.

M. Abbiamo tanti amici che c'invitano a destra e a sinistra, noi abbiamo tanti ospiti, così che...mi sa che siamo integrati, sì!

Come già altri informanti ci hanno detto, Paolo pensa che oggi per gli italiani non ci siano problemi ad integrarsi nella società svizzera, sono i capitali individuali che contano e

¹⁷ M=madre, P=padre.

fanno apprezzare una persona, non la nazionalità ma dichiara che oggi sia più difficile per chi è nero o proveniente da nazioni extra-europee. Ora, come dice Clelia, essere italiano “non dà nessun disturbo”, come invece lo era in passato.

P. Penso che uno di colore nero, un marocchino, per lui è più difficile che per noi. Penso che se vai dentro a un ufficio e dici: -Sono italiano e voglio lavorare, hai le competenze, non c'è problema! // L'italiano forse cinquant'anni fa era come si dice...andava male...adesso se dici che sei italiano non c'è problema.

M. Essere italiano non dà nessun disturbo.

9.2.11 La partecipazione alle votazioni

Famiglia Rossi

Tutti i membri della famiglia Rossi, padre, madre e figlia dichiarano con convinzione di essere integrati nella società svizzera. Pur non avendo mai richiesto la naturalizzazione, la famiglia partecipa sempre alle votazioni comunali¹⁸ e ciò per il padre è indice d'integrazione.

F. Sì, io sì [sono integrata qui].

M. Sì, sì!

P. Sì! Siamo integrati! Partecipiamo alle votazioni...comunali. Sempre!

9.2.12 Il ruolo fondamentale della scuola

Simona

La percezione della propria integrazione in Simona presenta due facce: sente di essere del tutto integrata, essendo nata in Svizzera e avendovi frequentato tutte le scuole insieme ad alunni di tante altre nazionalità ma, dato che lei e il marito continuano a mantenere la nazionalità italiana, ritiene la sua integrazione incompleta. Secondo il suo parere la Svizzera non l'ha accolta completamente ed è cosciente di essere considerata sempre straniera a causa del permesso di soggiorno da rinnovare: come dice Wihtol de Wenden «chaque pays européen décline à sa manière, et avec le poids de sa propre identité et de sa propre histoire, la place qu'il réserve à l'Autre».¹⁹

¹⁸ «Les étrangères et les étrangers acquièrent les droits politiques sur le plan communal s'ils remplissent chacune des conditions suivantes: -résidence continue en Suisse durant les 10 dernières années au moins (au bénéfice d'une autorisation B, C, N, S, F, A ou L); -domicile continu dans le canton de Vaud durant les 3 dernière années au moins (au bénéfice d'une autorisation B, C, N, S ou F); -domicile actuel dans une commune vaudoise au bénéfice d'un permis B ou C (avec annonce au contrôle des habitants); -18 ans révolus». <http://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/votations-et-elections/vote-des-etrangerseres/>

¹⁹ Wihtol de Wenden C. (2008). «Migration, pluralité, intégration», in *Glottopol*, 11, p. 21.

Beh comunque per me la Svizzera è il paese dove sono nata, dove ho fatto le scuole...non è neanche un paese che mi ha accolto! // Magari questa cosa di essere stranieri la manteniamo anche noi perché vogliamo mantenere il passaporto italiano. // La scuola è stata importante però siccome viviamo in un paese dove ci sono tante nazionalità, dunque era il livello di tutti, dunque sforzi non ho fatti, ero integrata direttamente

Simona ricorda che quando era piccola gli italiani sentivano forte il bisogno di riunirsi tra loro e frequentavano le associazioni o la Missione Cattolica perché all'epoca era più difficile entrare in contatto con la società svizzera; ora che vi abitano molte altre nazionalità, è più facile intessere relazioni, gli italiani che come lei sono nati in Svizzera non sentono più l'esigenza d'incontrarsi solo tra connazionali. Simona porta come esempio l'iscrizione dei figli al catechismo della parrocchia svizzera e non presso la Missione Cattolica. Per scelta né lei né il marito fanno parte di associazioni per non auto-emarginarsi e rimanere sempre e solo all'interno della comunità italiana.

Quando eravamo piccoline io e mia sorella c'erano sì queste famiglie italiane che si ritrovavano magari tramite le associazioni o la Missione Cattolica che era molto presente all'epoca, adesso mi sembra di meno! Adesso // mi sa che non è più quell'italiano come c'era prima a Losanna...c'era molto la Missione Cattolica, tutti gli italiani si ritrovavano, così...e infatti anche i miei figli non vanno al catechismo alla Missione Cattolica, dunque ci siamo già un po' dispersi così...invece da piccola io frequentavo. Adesso non facciamo parte di associazioni italiane. Abbiamo amici italiani come amici svizzeri...perciò prima dicevo che eravamo ben integrati e anche noi non abbiamo voluto metterci proprio da parte stando solo con gli italiani...

9.2.13 La non-estraneità alla Svizzera

Carla e Massimo

Carla ha la sensazione di non essere percepita come straniera, pur non sforzandosi per apparire diversa da quella che è: con orgoglio proclama anzi di essere italiana, rivendicando addirittura la sua “napoletanità”. Massimo ci racconta invece degli inconvenienti ma anche dei vantaggi derivati dell'essere italiano in Svizzera sia per l'integrazione professionale sia per la vita pratica, come ad esempio ottenere il permesso di soggiorno quando è arrivato come studente.

Carla

Sì [mi sento integrata qui]. Eh...[lo capisco] da delle banalità.²⁰ // Come voglio dire? Le persone non mi percepiscono come una straniera anche se io non faccio niente per sembrare diversa da quella che sono, anzi lo dico sempre sono italiana, anzi sono napoletana! (ride) Sì, sì metto proprio le carte...però le persone penso che...poi si rendono conto che // non abbiamo caratteri distintivi tali da farci sembrare diversi! Quindi non sono percepita come una persona diversa!

Massimo

Dal punto di vista formale è stato un vantaggio nel senso che è molto più facile avere un permesso per un italiano (ride) ma in realtà quando siamo arrivati ancora meno di adesso perché non c'erano ancora i patti bilaterali e avere un permesso B standard, diciamo, anzi neanche standard, era dell'università, come étudiant però sicuramente era più facile come italiani che non per altri...dal punto di vista professionale

Carla dichiara di non avere sentito il bisogno di frequentare le associazioni italiane presenti sul territorio, probabilmente perché legate a una migrazione-mobilità completamente diversa dalla sua e preferisce frequentare la numerosa comunità scientifica che comprende comunque tanti italiani, “cervelli in fuga”, arrivati negli ultimi vent'anni a Losanna. Anche Massimo fa riferimento alla comunità internazionale degli scienziati che, secondo il suo parere, favorisce l'accoglienza ed è più aperta della società svizzera.

Carla

No, non frequento associazioni perché proprio non ne ho il tempo! (ride) quindi non prendo proprio in considerazione queste cose però no...non ne ho mai sentito il bisogno anche perché come le ho detto faccio parte di questa grande comunità d'italiani...ingegneri fisici...

Massimo

Quando si va in una università, soprattutto in ambito scientifico, è un ambiente molto...forse uno degli ambienti più aperti all'integrazione, è molto internazionale in effetti dove ho lavorato all'università, soprattutto all'inizio, durante il dottorato, non c'erano molti svizzeri!

Massimo ha la sensazione di non sentirsi estraneo in Svizzera perché partecipa attivamente alla vita lavorativa e sociale, impegnandosi politicamente a livello locale. Non si tratta di assimilazione, come tiene a sottolineare, ma di un processo che nel corso degli anni ha portato lui e la moglie ad abituarsi a ciò che c'è di diverso in Svizzera rispetto all'Italia.

Mah...diciamo...partecipo attivamente non soltanto alla vita lavorativa ma anche alla vita sociale. Mi dispiace di non poter votare al di fuori delle comunali infatti questo è uno dei motivi principali per cui prendiamo in considerazione la naturalizzazione però appunto seguiamo la vita...della Svizzera e anche della città, molto...assiduamente e poi abbiamo...come dire? Non assimilato perché non li abbiamo assorbiti direttamente però...ci siamo abituati ai...a quello che c'è di diverso qui rispetto all'Italia...sia alle cose che ci fanno piacere sia alle cose che ci fanno meno piacere! Però, ecco, fanno parte della nostra vita quotidiana! Cioè, non mi sento estraneo. Io sono iscritto al partito socialista di Losanna e sono...diciamo è l'unica affiliazione locale.

²⁰ Carla racconta: «Per esempio una volta eravamo in treno, dei ragazzi più giovani..mi guardavano...una signora mi guarda e mi fa: -Signora, ho paura degli stranieri! E lo diceva con me, credendomi una svizzera!».

9.2.14 L'integrazione nella comunità internazionale

Giuliana

Riflettendo sulla propria esperienza di mobilità che dura ormai da diciotto anni in paesi europei ed extra-europei, Giuliana confessa di avere intrecciato poche relazioni con la popolazione locale sia per la riservatezza degli svizzeri sia perché lei e i suoi familiari hanno preferito instaurare rapporti all'interno della comunità internazionale a causa della professione del marito e alla scuola dei figli.

Giuliana, pur riconoscendo di vivere bene in Svizzera per la qualità dei servizi e la bellezza del paesaggio, è consapevole di non fare nulla per cercare d'integrarsi completamente nella vita sociale locale ma di non sentire la solitudine. La comunità internazionale di cui dice di far parte rappresenta per lei e per la sua famiglia una sorta di rifugio, una nicchia per gli espatriati in continua mobilità, che forse non vogliono legarsi affettivamente a luoghi e persone perché sanno di doverli lasciare dopo qualche anno.

Cioè mi sento integrata...sì e no, cioè nel senso...faccio la vita che farei da qualche altra parte probabilmente! // Non siamo tanto integrati con gli svizzeri probabilmente...però non sento la solitudine...tutto molto cordiale, sono gentilissimi però sono molto riservati...io vedo che forse c'è la paura di esporsi...però stiamo bene! Io non andrei via domani perché è un posto molto bello, paesaggisticamente bello...le montagne, il lago, insomma veramente bello bello! Si sta bene! Tutto funziona // ...posso dire che con la Svizzera c'è poca interazione ma...per colpa nostra, non degli svizzeri! Non li andiamo neanche a cercare e loro non ci cercano ma perché? Ripeto...al lavoro è internazionale, la scuola è internazionale quindi quello ci ha condizionato! // [I figli] vanno in questa scuola internazionale che di svizzero ha poco! Sono pochi gli svizzeri, pochissimi! Parlano in inglese, studiano tutto meno che la Svizzera. C'è poca interazione col territorio! Perché poi è la scuola che ti dà il contatto sociale, che ti fa conoscere persone, cioè per noi è sempre stato così perché passi tutta la giornata là. Diciamo che per loro i contatti col territorio sono molto limitati, di conseguenza anche per me ...

9.2.15 Non emarginata ma considerata sempre straniera

Caterina

Caterina dice di non aver avuto problemi nell'inserirsi nella società svizzera, di non aver mai subito discriminazioni o trattamenti diversi rispetto alla popolazione locale ma ha la percezione di essere considerata sempre una straniera, essendo arrivata quando era già adulta. Il lavoro e la rete di amicizie svizzere intessuta nel corso degli anni, costituiscono ai suoi occhi due fattori importanti per il suo sentirsi integrata. A livello emozionale Caterina dice però di sentire più affinità con gli italiani.

No, sinceramente...di grandi problemi non ne ho riscontrati, fortunatamente non ci siamo mai trovati in situazioni del genere, io sinceramente non mi sono mai sentita emarginata o trattata diversamente rispetto a un'altra persona...// non mi sento...emarginata, nonostante mi senta comunque...una straniera, ma è una sensazione mia personale...perché comunque io non sono nata qua. // Sì, sì, devo dire che...mi sento abbastanza integrata perché fortunatamente ho un lavoro, ho delle amicizie svizzere quindi...per me sono comunque importanti! Non è che con gli amici italiani ho un rapporto diverso! È comunque un rapporto stretto anche con gli amici svizzeri anche se...le emozioni le faccio trasparire di più con gli amici italiani che con gli amici svizzeri. Quando ho voglia...di piangere perché mi è successo qualcosa, lo faccio di più con un'amica italiana che svizzera.

Sintesi del capitolo

Nel momento in cui un individuo, cresciuto in un determinato ambiente, va a vivere in un paese diverso dal suo, mette in atto delle strategie²¹ adattative, ossia delle procedure, più o meno consapevoli, elaborate e utilizzate per far fronte alle richieste del nuovo ambiente, nel tentativo di farsi accettare, riconoscere, valorizzare. Tali strategie mirano sia all'integrazione nel paese in cui si è deciso di risiedere stabilmente sia al mantenimento dell'appartenenza al paese da cui si è partiti: come afferma J. Berry, «dans leurs rapports quotidiens, groupes et individus développent des stratégies de contacts, de participation et de maintien de la culture».²²

Gli italiani in Svizzera hanno rappresentato la prima grande comunità straniera, un gruppo²³ con determinate caratteristiche ma comunque minoritario e l'integrazione di un gruppo minoritario è in relazione con la categorizzazione che lo Stato assegna ad esso, come affermano Brubaker e Cooper.

The modern state has been one of the most important agents of identification and categorization in this latter sense. [...] This includes the power to name, to identify, to categorize, to state what is what and who is who. [...] The state is thus a powerful "identifier," not because it can create "identities" in the strong sense -in general, it cannot- but because it has the material and symbolic resources to impose the categories, classificatory schemes, and modes of social counting and accounting with which bureaucrats, judges, teachers, and doctors must work and to which non-state actors must refer. But the state is not the only "identifier" that matters.²⁴

²¹ «Les stratégies telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci». Taboada-Leonetti I. (1990). «Stratégies identitaires et minorités», in (sous la dir. de) Camilleri C. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, p. 49.

²² Berry J. W. (1999). «Acculturation et adaptation», in Hily M.-A., Lefebvre M.-L. (sous la dir. de). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris: L' Harmattan, p. 179.

²³ Secondo la definizione data da Tajfel, citato da Cohen-Scali e Moliner, «un groupe devient un groupe en ce sens qu'il est perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun, que si d'autres groupes sont présents dans l'environnement. (Tajfel, 1972, p. 295)». Cohen-Scali V., Moliner P. (2008). «Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 4, par. 9.

²⁴ Brubaker R., Cooper F. (2000). «Beyond 'Identity'», in *Theory and Society*, 29, pp. 15-16.

Le testimonianze degli attori adulti di prima generazione mettono in luce le difficoltà d'integrazione, causate dalle politiche svizzere degli anni '60 e '70, periodo in cui sono state lanciate le iniziative anti-stranieri, dette "di Schwarzenbach", e gli italiani, a quell'epoca la comunità straniera più numerosa, hanno dovuto convivere con l'ostilità manifesta di una parte della popolazione svizzera. Straniero in Svizzera nel passato voleva dire "italiano" e, come dice R. Fibbi, in quegli anni

molti fattori contribuiscono a tracciare un fossato invalicabile tra autoctoni e italiani: una politica migratoria che non riesce a pensare l'immigrazione come un fatto strutturale, una politica scolastica alle prese con la questione se le classi separate per bambini stranieri non siano meglio delle classi integrate, una forte animosità nella popolazione, un clima politico acceso e un discorso pubblico secondo cui gli italiani imbarbariscono la società svizzera (*Überfremdung*).²⁵

Come affermano diversi autori, le rappresentazioni sociali giocano un ruolo importante nell'identificazione degli individui di un gruppo, soprattutto quando cambia l'ambiente circostante, come nel caso di chi sperimenta la mobilità perché

changer d'environnement oblige à modifier ses références identitaires et à rompre avec une certaine conceptualisation de soi. Il s'agit alors de chercher le sens de soi dans les idées, les images, le langage qui ont cours dans le nouveau contexte. Pour se définir, les individus utilisent des termes et des références rendus disponibles par les représentations.²⁶

Le rappresentazioni sociali su di un gruppo, nel nostro caso la comunità italiana o il gruppo etnico²⁷ italiano, come ogni gruppo non-autoctono, hanno generato delle categorizzazioni, secondo la definizione data da Barth sui gruppi:

categorical ethnic distinctions do not depend on an absence of mobility, contact and information, but do entail social processes of exclusion and incorporation whereby

²⁵ Fibbi R. (2011). «Come siamo diventati biondi: l'immigrazione italiana in Svizzera», in *Limes Quaderni speciali*, 3, p. 218.

²⁶ Cohen-Scali V., Moliner P. (2008). «Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 4, par. 20.

²⁷ «The term ethnic group is generally understood in anthropological literature (cf. e.g. Narroll 1964) to designate a population which:

1. is largely biologically self-perpetuating
2. shares fundamental cultural values, realized in overt unity in cultural forms
3. makes up a field of communication and interaction
4. has a membership which identifies itself, and is identified by others, as constituting a category distinguishable from other categories of the same order. This ideal type definition is not so far removed in content from the traditional proposition that a race = a culture = a language and that a society = a unit which rejects or discriminates against others».

Barth F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 10-11.

discrete categories are maintained despite changing participation and membership in the course of individual life histories.²⁸

Per proteggersi dalla marginalizzazione e dalla categorizzazione della società svizzera gli italiani, negli anni '60-'70 del boom dell'emigrazione, si sono riuniti «in associazioni di mutuo soccorso o di stampo sindacale per proteggersi da questa ostilità»;²⁹ il desiderio d'integrazione si è sviluppato parallelamente al desiderio di mantenere e di rivendicare l'appartenenza: come spiega Fibbi «la fedeltà alla propria patria non viene meno, anzi si rafforza, ma non è più vissuta come antitetica ai tentativi di radicamento locale».³⁰

Gli informanti di prima generazione ci hanno quasi tutti risposto di sentirsi oggi integrati in Svizzera ma molti ci hanno parlato delle difficoltà degli inizi, quando hanno dovuto accettare le dure condizioni di lavoro; solo una persona ci ha raccontato di essere stata vittima di un episodio di violenza verbale e forse anche altri li hanno subiti ma non ne hanno parlato.³¹ La seconda generazione ha invece dovuto far fronte ad alcune illusioni e allusioni alle proprie origini straniere, soprattutto durante la scolarità, ma ha voluto sottolineare di non averne particolarmente sofferto; gli episodi di cui gli informanti sono stati vittime sono stati parzialmente rimossi, forse come meccanismo di difesa.

Se alcune persone di prima generazione hanno fatto parte e ancora oggi frequentano le associazioni e la Missione Cattolica Italiana, la seconda generazione generalmente non sente il bisogno di ritrovarsi tra persone della stessa origine nazionale, in alcuni casi per paura di essere emarginata o etichettata ancora come straniera.

Alcuni informanti nel corso degli anni hanno chiesto e ottenuto la naturalizzazione svizzera³² ma non percepiscono la naturalizzazione come rinnegamento dell'appartenenza o mancanza di lealtà nei confronti dell'Italia; si tratta quasi di un rito di passaggio, di uno strumento di costruzione e di cambiamento, di una forma di riconoscimento verso il paese in cui hanno deciso di continuare a vivere, in cui hanno sviluppato nuove appartenenze che non sono più in conflitto tra loro ma sono state ricomposte e ridefinite. La lingua

²⁸ Barth F., *op. cit.*, pp. 9-10.

²⁹ Fibbi R., *op. cit.*, p. 218.

³⁰ Fibbi R., *op. cit.*, p. 219.

³¹ Sono le cosiddette «*zones blanches*» sur lesquelles aucune information n'a été donnée. De tels oublis peuvent être fortuits, ou au contraire hautement significatifs, soit qu'il s'agisse de périodes d'existence routinière, soit au contraire de moments ou segments que le sujet préfère ne pas évoquer». Cfr. Bertaux D. (1997). *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, p. 78.

³² «Nel 1992 la Svizzera adotta la doppia cittadinanza, in contemporanea con l'Italia, rendendo così molto meno drammatica l'acquisizione della nazionalità svizzera poiché essa non comporta più la perdita della nazionalità di origine: diventa quindi possibile non solo sul piano personale ma anche su quello simbolico e istituzionale contemperare diverse appartenenze (*boundary blurring*)». Fibbi R., *op. cit.*, p. 219.

locale, la scuola e il lavoro hanno fornito le chiavi di entrata in uno spazio sociale che da lontano ed estraneo è ora diventato vicino e familiare.

Ci sembra importante ricordare che per lungo tempo la politica migratoria della Svizzera è consistita quasi esclusivamente nel controllo delle frontiere e nella gestione dei flussi immigratori attraverso accordi internazionali con i diversi paesi che fornivano la manodopera richiesta e leggi specifiche sull'ingresso, il soggiorno degli stranieri; è solo dagli anni '70 del secolo scorso che è stata intrapresa una politica d'integrazione, i cui testi fondamentali sono la *Legge federale del 2005 sugli stranieri* e l'*Ordinanza del 2007 sull'integrazione degli stranieri*.³³ L'Ufficio federale di statistica ha addirittura elaborato e attuato un sistema di «indicatori dell'integrazione» e recentemente pubblicato i risultati³⁴ ma il dibattito è sempre d'attualità.

³³ Ricordiamo che tale legge riguarda i cittadini dei paesi terzi e non quelli dell'Unione Europea.

Riportiamo l'articolo 4 della legge, intitolato «Integrazione»:

1. L'integrazione mira alla convivenza della popolazione residente indigena e di quella straniera, sulla base dei valori sanciti dalla Costituzione federale, nonché sulla base del rispetto reciproco e della tolleranza.

2. L'integrazione è volta a garantire agli stranieri che risiedono legalmente e a lungo termine in Svizzera la possibilità di partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società.

3. L'integrazione presuppone la volontà degli stranieri di integrarsi nella società e un atteggiamento di apertura da parte della popolazione svizzera.

4. Occorre che gli stranieri si familiarizzino con la realtà sociale e le condizioni di vita in Svizzera, segnatamente imparando una lingua nazionale». *Legge federale sugli stranieri (LStr) del 16 dicembre 2005*

<http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20020232/index.html>

L'ordinanza all'articolo 2 precisa gli obiettivi dell'integrazione:

1. L'obiettivo dell'integrazione è di garantire agli stranieri pari opportunità di partecipazione alla società svizzera.

2. L'integrazione è un compito trasversale svolto dalle autorità federali, cantonali e comunali assieme alle organizzazioni non governative, comprese le parti sociali e le associazioni degli stranieri.

3. L'integrazione avviene in primo luogo mediante le strutture ordinarie quali segnatamente la scuola, la formazione professionale, il mondo del lavoro e le strutture della sicurezza sociale e della sanità pubblica. È tenuto conto delle esigenze speciali di donne, bambini e giovani. Misure specifiche per stranieri sono adottate solo a titolo di sostegno complementare». *Ordinanza sull'integrazione degli stranieri (OIntS) del 24 ottobre 2007*.

<http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20070995/index.html>

A livello cantonale nel Vaud esiste il *Bureau Cantonal d'Intégration*: «Le BCI travaille sous la responsabilité de la Déléguée cantonale à l'intégration. Il met en œuvre des mesures concrètes visant à favoriser la coexistence des populations suisses et étrangères sur la base des valeurs constitutionnelles communes, ainsi que le respect et la tolérance mutuels».

<http://www.vd.ch/autorites/departements/decs/population/bureau-cantonal-pour-lintegration/>

A livello comunale a Losanna dal 1971 il *Bureau lausannois pour les immigrés (BLI)*: «En créant le Bureau lausannois pour les immigrés (BLI) en 1971, la Ville de Lausanne a fait œuvre de pionnière en Suisse. Aujourd'hui, le BLI a pour mission essentielle de: contribuer à la définition de la politique communale en matière d'intégration des étrangers et des étrangers; être une plateforme d'information et un centre de compétences dans le domaine de l'intégration et de la prévention du racisme; orienter et conseiller. [...] Outre le BLI, le dispositif lausannois d'intégration repose sur deux autres piliers essentiels: *Le Forum des étrangères et étrangers de Lausanne-FEEL*, *La Commission tripartite pour l'intégration des immigrés*».

<http://www.lausanne.ch/ville-officielle/administration/sports-integration-et-protection-population/service-administratif-et-integration/Bureau-lausannois-pour-les-immigres/a-propos-du-bli.html>

³⁴ «Indicatori dell'integrazione della popolazione con passato migratorio. Differenze nel mondo del lavoro e nelle competenze linguistiche». Neuchâtel, 14.05.2013 (UST)-L'Ufficio federale di statistica (UST) ha pubblicato la seconda parte del sistema d'indicatori che misura il grado d'integrazione della popolazione con passato migratorio. Questo monitoraggio permette di misurare le opportunità di accesso e la partecipazione in vari ambiti della società. I risultati rivelano inoltre differenze significative nella partecipazione al mercato del lavoro e nell'uso delle lingue nazionali tra le persone con e senza passato migratorio. Il grado d'integrazione si misura raffrontando le differenze e le similitudini tra le condizioni di vita e le caratteristiche dei vari sottogruppi che compongono la popolazione secondo lo statuto migratorio. [...] La partecipazione al mercato del lavoro può essere considerata una condizione essenziale per l'integrazione nella società poiché permette di soddisfare autonomamente i bisogni primari e di partecipare ad altri ambiti della vita». <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index/news/medienmitteilungen.html?pressID=8741>

Dans cette optique, la politique d'intégration concerne les immigrants, en prenant en compte leurs caractéristiques, leurs efforts, leur adaptation mais trouve son complément indispensable dans l'attention portée à la société d'immigration et à ses réactions face aux nouveaux venus et à leurs enfants, car c'est de l'interaction entre migrants et société d'accueil que dépend l'issue du processus d'intégration des migrants. L'établissement de la norme d'égalité consacre la reconnaissance du groupe immigré comme partie intégrante de la société. Ce principe d'égalité est en effet la clef de voute de l'intégration en tant que processus amenant un groupe à occuper une place reconnue de la société (Penninx, 2006). Il comporte donc un processus dialectique dont l'enjeu principal est la délimitation des frontières entre «nous» et «eux» et impliquant des négociations entre les autochtones et les immigrants sur ces frontières: jadis, au moment de la migration, c'était une frontière physique, maintenant c'est une frontière symbolique!³⁵

Secondo Fibbi il processo d'integrazione dipende dalla natura della frontiera, che può avere contorni diversi: «il y a en effet d'une part des frontières nettes, qui situent l'individu, le groupe d'un côté ou de l'autre de la démarcation (Alba, 2005). Mais il y a aussi des frontières floues, ambiguës. La nature des frontières entre minorité et majorité influence la manière dont les individus et les groupes parviennent à accéder à des opportunités égales».³⁶ Oggi la comunità italiana è considerata quale esempio di un'integrazione riuscita: «cela constitue un exemple éclatant de déplacement des frontières qui a abouti à ancrer ces groupes immigrés du bon côté de la frontière»³⁷ e, secondo uno studio del 2007 sulla percezione degli italiani nella società svizzera, le distanze tra i due gruppi si sono ridotte,³⁸ la scuola e il lavoro si sono rivelati forti fattori d'integrazione:

gli italiani non fanno più paura, anzi sono considerati benevolmente. La distanza si riduce nel momento in cui si prende coscienza del fatto che i figli degli italiani sono avviati su percorsi di mobilità sociale comparabili a quelli dei loro pari elvetici di simile estrazione sociale.³⁹

Per quanto riguarda gli attori/alunni, la percezione del sentimento d'integrazione si può dedurre dalle risposte dei questionari relative alle amicizie: i bambini nella maggior parte dei casi hanno risposto di avere amici svizzeri e di altre nazionalità.

³⁵ Fibbi R. (2010). «La discrimination: une frontière par rapport à l'intégration», in *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques, mis en ligne le 27 décembre 2010, par. 57-58-59. <http://sociologies.revues.org/3320>

³⁶ Fibbi R., *op. cit.*, par. 63.

³⁷ Fibbi R., *op. cit.*, par. 65.

³⁸ Fibbi R., Lerch M., Wanner P. (2007). «Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 7, pp. 1121-1144

³⁹ Fibbi R. (2005). «Italiani in Svizzera: da Tschingg a persone frequentabili. Gli italiani in Svizzera dal 1970 a oggi», in *Studi emigrazione*, 160, XLII, p. 757.

10. STRATEGIE FAMILIARI PER LA TRASMISSIONE DELL'“ITALIANITÀ”

Obiettivi del capitolo

Il concetto di strategia, ampiamente esplicato nel quadro teorico, è stato spesso utilizzato in relazione alle strategie identitarie e di acculturazione che gli individui mettono in atto nel contesto della mobilità di tipo migratorio. Le strategie familiari, in particolare, rappresentano «une perspective originale dans le champ interculturel comme dans la sociologie de la famille».¹ La famiglia ha un ruolo centrale nella mobilità migratoria, si potrebbe affermare che esiste un rapporto interattivo tra famiglia e migrazione, in cui ciascuno dei due soggetti influisce sull'altro: la struttura del nucleo familiare può influenzare la possibilità di partire, inoltre trasforma e agisce sulle dinamiche familiari sia nel paese di origine sia nel paese di arrivo. Secondo C. Regalia nella mobilità di tipo migratorio

la famiglia è chiamata a gestire la differenza non solo verso l'esterno (nei confronti del Paese ospite ricercando possibili strategie di integrazione), ma anche al suo interno (nel continuo confronto tra ruoli, funzioni, bisogni, rappresentazioni). La capacità della famiglia migrante di prendersi cura dei propri legami familiari, in una continua tensione tra rinnovamento e negoziata fedeltà alle proprie origini, rappresenta probabilmente la sfida cruciale nell'orientare e guidare positivamente l'integrazione nel nuovo contesto sociale.²

Come già abbiamo detto nel quadro teorico, il concetto di strategia e di dinamica familiare è stato messo in luce da Vatz Laaroussi nelle sue ricerche in contesto emigratorio effettuate in Francia e nel Québec negli anni '90. Per quanto riguarda il contesto svizzero, ci riferiamo alla ricerca realizzata da M. Gremion e V. Hutter sulle strategie familiari dei migranti nella quale si mette in evidenza «que les parents mettent en place des stratégies identitaires leur permettant de se situer entre ici et là-bas. [...] On remarque l'ouverture d'esprit dont ils font preuve par rapport à leurs enfants».³

¹ Vatz Laaroussi M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration*. Paris: L'Harmattan, p. 10.

² Regalia C. (2007). «Migrare, un evento a dimensione familiare», in *Oasis*, 5.
<http://www.oasiscenter.eu/node/2782>

³ Gremion M., Hutter V. (2008). «Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse», in (éd.) Pithon G., Asdih C., Larivée S. *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck, p. 136. Un altro studio svizzero sul rapporto famiglia/migrazione è quello di Fibbi R., Lerch M., Wanner P. (2005). *Familles et migration. Le rôle de la famille sur les flux migratoires*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

10.1 Generazioni a confronto

10.1.1 Una trasmissione non cosciente ma un legame forte ereditato

Alberto e Beatrice

Alberto racconta di aver trasmesso alle figlie dapprima le proprie esperienze e, per quanto riguarda la lingua, si è trattato di un meccanismo messo in atto in modo non cosciente ma comunque attraverso strategie volute, quali il contatto regolare con i nonni residenti in Italia, la televisione della Svizzera Italiana, l'abbonamento a un giornalino per ragazzi. Beatrice ricorda che il padre le parlava italiano grazie alle prove tangibili delle registrazioni ritrovate ma che ora purtroppo il padre non riesce a interagire con lei in italiano, come succede a Beatrice con la figlia.

Alberto

Io trasmetto le mie esperienze! È chiaro che // c'è l'innato e c'è l'appreso. E l'educazione è un fatto locale. Poi ci sono certe cose come la lingua...è importante! Sicché sono tutte queste cose che io ho trasmesso anche senza volere alle mie figlie, anche senza parlare italiano, a parte che ogni tanto gli parlavo.

Beatrice

J'ai entendu des enregistrements de mes parents avec moi quand j'étais toute petite...et là mon père me parlait tout le temps en italien, par contre....ensuite après c'était très mélangé.

Mon père al telefono gli parlo italiano, gli dico: - Ciao, papà! E lui mi risponde in francese. Io faccio mais non! Ma fille des fois me dit: -Mamma, ora parliamo italiano: -Sì, sì, va beh...10 minuti et après...

C. Deprez dice che «la famille est le lieu privilégié de la *transmission des langues aux enfants*»:⁴ nel caso di Alberto, la lingua non è stata imposta, egli ha fatto del francese la lingua di comunicazione all'interno della famiglia e la trasmissione dell'italiano è avvenuta “in maniera quasi subdola”, secondo la sua espressione, dissimulata, non deliberata ma voluta, che ha dato comunque i suoi frutti. Come spiega O. Morin,

la transmission culturelle volontaire [...] ne prend pas toujours le forme de l'enseignement. Elle n'est pas forcément le résultat d'une intention délibérée de la part de celui qui transmet; elle peut nécessiter une participation active et importante du récepteur; elle ne passe pas que par des mots.⁵

⁴ Deprez C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier, p. 35.

⁵ Morin O. (2011). *Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle*. Paris: Odile Jacob, p. 84.

Alberto

In ogni caso sempre francese, quasi sempre parlavamo francese, io non l'ho imposto... si sta qui, si parla francese. Detto ciò, diciamo in maniera quasi subdola, ho cercato che imparassero l'italiano, non ho avuto problemi con l'italiano anche perché quando sia andava in Italia, quando i miei genitori venivano, erano obbligate ad ascoltare a sentire l'italiano. Tra l'altro all'epoca // le avevo abbonate al giornalino italiano e hanno imparato l'italiano senza che in casa si parlasse italiano.

Beatrice

Bon, déjà il nous emmenait en Italie donc...là-bas voir sa famille, on y allait souvent, mais il nous avait abonnées à...comment ça s'appelait? Il corriere dei piccoli...oui...voilà...aussi la Pimpa...voilà... // il nous a toujours lu des histoires en italien, à la maison il y avait toujours des livres en italien, l'encyclopédie en italien...voilà donc je crois qu'il faisait quand même comme il pouvait, hein?

Alberto confessa di non aver ritenuto importante far frequentare alle figlie il Corso LCI perché era sicuro che “avrebbero comunque acquisito una certa italianità” grazie ai contatti frequenti con i nonni. Beatrice, alla ricerca di strategie di trasmissione da mettere in atto, considera invece il Corso LCI un'opportunità in più da offrire alla figlia, oltre alle vacanze, ai DVD che le compra, agli sforzi nel parlarle italiano, consapevole del fatto che in futuro la figlia potrà scegliere di mantenere o no l'italianità trasmessale dalla madre.

Alberto

Io non c'ho tenuto...per le mie figlie...pensavo che...no che non ne avessero bisogno [di frequentare il corso d'italiano] ...come se in un certo modo...avrebbero comunque acquisito una certa italianità anche se non gli parlavo italiano perché per il semplice fatto che s'andava spesso in Italia e che c'erano dei contatti, io penso che fosse un bene! Non è che me ne vanti...forse c'erano i corsi ma onestamente non me ne sono mai interessato.

Beatrice

À un moment donné j'ai dit à XXX [ma fille]: -Pour moi c'est important te transmettre des choses. Après, quand tu seras grande, tu feras ce que tu voudras. Je n'avais pas envie de lui demander son avis parce que si elle m'avait dit...bon, pour l'école italienne oui quand même, je ne voulais pas la forcer si...mais le fait que depuis qu'elle était petite d'aller souvent en vacances en Italie, le fait que des fois je lui parle quand même en italien, les DVD qu'on achète en italien...si moi je fais ça, c'est important pour moi.

Alberto giustifica l'uso della lingua francese in famiglia per il fatto che la moglie è svizzera e di madrelingua francese, l'ambiente circostante è francofono per cui non ha mai voluto mescolare l'italiano con il francese, in una sorta di *code switching* che non apprezza: è quindi in francese che comunica coi nipoti, anche se in un altro momento dell'intervista ci ha detto che parla il francese ancora con un forte accento. La figlia vorrebbe invece che il padre comunicasse con la nipote in italiano ma per Alberto usare l'italiano coi familiari è diventato una falsatura e una forzatura. Beatrice sa che con il passare del tempo sarà sempre più difficile trasmettere e mantenere la lingua in famiglia.

Alberto

E questo è stato perché mia moglie è di lingua francese e qui si parlava francese. Per me solo con qualcuno, se so che uno è di lingua italiana, che parla italiano non mi sento di parlare in francese, gli parlo subito italiano...per me lo switch...// [Ai nipoti] certo che parlo francese! Con loro comunico in francese, anche se adesso mia figlia mi dice: -Devi parlare! Adesso mi sforzo...è uno sforzo, non mi viene naturale!

Beatrice

Comme je vous ai dit ma maman est suisse et parle français, donc mon père je lui ai demandé quand XXX vient: -S'il te plaît, tu lui parles italien! Mais il a de la peine parce que quand il y a le mari de ma sœur, ou les enfants de ma sœur qui ne parlent pas bien l'italien, forcément on parle français. Des fois il parle un petit peu l'italien comme ça... // mais il va pas parler...et donc je pense que plus les générations...plus c'est difficile.

Non riuscendo a parlare italiano con la figlia anche quando viene sollecitata espressamente perché il francese è ormai la lingua predominante, Beatrice s'ingegna nella ricerca di strategie di trasmissione, non solo linguistiche, e ne discute con alcune mamme delle compagne del Corso LCI a cui è iscritta la figlia perché il problema è comune.

XXX ma fille des fois me dit: -Allora mamma, ora parliamo italiano! -Sì sì va bene...dieci minuti et après...(rires) et alors c'est pour ça que j'ai essayé d'aller souvent en Italie, presque toutes nos vacances. // Mais à part ça on parle français...donc...voilà, mais je ai pas ce dé clic...chais pas comment font les...puisque on en parle des fois avec les autres mamans justement....on se dit: -Comment est-ce qu'on pourrait faire pour que les filles parlent plus l'italien?...Mais pour le moment on n'a pas encore trouvé de solutions, encore!

Beatrice ci racconta che la sorella ha riconosciuto di non avere il suo stesso sentimento d'italianità e il desiderio, la volontà di trasmetterlo ai figli: per farlo occorre impegnarsi a fondo, iscrivendo i figli al Corso LCI, effettuando viaggi, acquistando libri e DVD, vedendo la televisione; il genitore deve investirsi in un progetto educativo impegnativo, i cui risultati non si possono prevedere.

[Ma sœur] elle a trois enfants mais elle me disait: -Moi je n'ai pas les mêmes gènes que toi parce que je trouve quelque part que quand même c'est aussi une volonté! En tout cas par rapport à ma fille c'était pour moi un souhait et une volonté. J'ai envie de transmettre quelque chose mais il faut mettre en place des choses. // Moi j'ai pas de réponses...alors voilà c'est pour ça que ce que je fais c'est que en tout cas par rapport à ma fille. C'est l'école italienne et depuis toute petite tous les DVD sont en italien, cartoni animati, voir un film, così, des livres...au moins ça c'est mieux que rien...

Beatrice pensa che le sue strategie abbiano finora avuto successo, parlando addirittura di "amore" che la figlia manifesta per l'Italia, ma lucidamente sa che ciò dipende dal fatto che i viaggi coincidono con il periodo spensierato delle vacanze, trascorso piacevolmente con la madre. Per quanto riguarda la lingua, per Beatrice c'è ancora da fare, sarebbe opportuno che la figlia potesse parlare con dei coetanei durante i soggiorni effettuati in Italia, in una situazione comunicativa informale ma significativa.

Je fais ce que je peux pour lui transmettre en tout cas. Je pense que ce que j'ai réussi à lui transmettre pour le moment c'est l'intérêt pour l'Italie même...l'amour! C'est peut être un mot trop fort mais...je vois qu'elle a du plaisir à aller en Italie, mais vraiment! C'est peut être un tout parce que c'est les vacances, qu'on est ensemble, c'est sympa mais... // Parler encore pas trop...je vois que les verbes c'est encore un peu difficile, il faudrait qu'elle ait des petits copains avec qui parler, des enfants qui parlent que l'italien comme ça elle serait obligée! Je suis sûre qu'elle apprendrait super vite! Donc la suite...la suite...je ne sais pas!

La trasmissione linguistica diventa per Beatrice sempre più difficile, non essendo l'italiano la sua lingua materna ed essendo francofono il padre della bambina. Ci riferiamo ancora a Merle, Matthey, Bonsignori, Fibbi che a proposito del patrimonio linguistico genitoriale dicono: «l'endolinguisme du couple de parents comme facteur majeur de la transmission est bien connu, non seulement dans les situations de migration (cf. Alba et al., 2002 pour une approche macrolinguistique de cette question aux Etats-Unis)».⁶

Beatrice è molto legata alla sua storia familiare e all'eredità culturale che identifica con le radici provenienti dalla famiglia paterna; il suo obiettivo è quello di perseverare nella ricerca di “racines, du sens d'identité”, di un sentimento d'appartenenza forte da trasmettere alla figlia ma ancora una volta emerge il timore, il senso d'incertezza nei confronti del futuro. Come dice O. Chavanon,

une partie non négligeable de l'identité se fonde [...] sur des références à la culture d'origine: la stratégie ne consiste plus à rompre avec les prédécesseurs, mais, au contraire, à revendiquer son appartenance, son italianité, et à se faire le défenseur de l'histoire familiale.⁷

Vous savez, il suffit d'avoir un conjoint qui n'est pas italien, qui parle pas l'italien, c'est pas évident de continuer à parler à son enfant une langue que l'autre ne comprend pas...donc...je ne sais pas...j'ai pas de réponses...sauf si c'est vraiment notre langue maternelle...// Je suis en train...enfin...j'essaie, hein! C'est quelque chose qui est en route, jusqu'à quand, je ne sais pas! Des fois il y a des trous comme ça...tout d'un coup on se trouve plus d'un côté que de l'autre et je m'investis plus dans la recherche des racines, du sens d'identité...

10.1.2 I nonni, perno della trasmissione

Amelia ed Elena

Amelia è da sempre stata vicina ai nipoti che abitano a pochi chilometri di distanza e fin da piccoli ha parlato loro in italiano perché ritiene sia importante conoscere le lingue, soprattutto la lingua dei nonni. Anche Elena, la figlia, sposata con un uomo di origine

⁶ Merle M., Matthey M., Bonsignori C., Fibbi R. (2010). «De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, p. 17.

⁷ Chavanon O. (1999). «Les immigrés italiens et la mémoire familiale», in *Migrations société*, 11, 62, p. 10.

italiana da parte di padre, si impegna nel parlare italiano a casa coi suoi figli che così avranno un capitale plurilingue.

Amelia

A casa parliamo italiano, quando stanno i bambini parliamo in italiano. In Svizzera sono imparati tutti. XXX [il nipote più grande] specialmente che è stato attaccato troppo, anche il piccolino è stato sempre attaccato però lui pure capisce l'italiano e siccome che c'ha problemi per parlare // da quando era piccolo, allora quando siamo con lui parliamo quasi sempre quasi più francese.

Elena

Io a casa cerco di parlare, di trasmettere la lingua italiana! Perché è bene che i bambini abbiano due lingue. Come dire...il francese non glielo devo imparare io perché se lo imparano a scuola e l'italiano con me...così...poi fanno...i corsi di francese. Lui [il figlio più piccolo] per il momento parla solo il francese...però lo capisce l'italiano!

Amelia è orgogliosa dei nipoti che sanno interagire con le persone quando sono in Italia e fa il confronto con altri bambini che invece non sono in grado né di capire né di comunicare. Per Amelia è evidente che i nipoti debbano sapere l'italiano in quanto associa la lingua alla nazionalità e all'appartenenza. Amelia sottolinea che è compito dei genitori trasmettere e mantenere la lingua, “devono dare l'esempio” ed è quello che cerca di fare Elena perché vuole che i suoi figli siano a loro agio quando sono in Italia.

Amelia

Io ce l'ho spiegato da quando erano piccoli che si dovevano imparare le lingue! Come ho fatto coi miei nipoti, uguale. // Invece ci stanno tutti i bambini che vengono in Italia e non capiscono perché i genitori c'hanno parlato solo il francese. // Non per vantare dei miei nipoti però quando vengono giù capiscono, se ci parlano una parola capiscono. Questo dipende anche dei genitori che devono...per dire, se sei italiano sei italiano! Se tu vuoi dare la lingua so' pure loro che la devono dare...l'esempio! Loro da quando son nati sempre!// Li abbiamo sempre portati in Italia, hanno venuto e sono rimasti giù però...non ci sono stati problemi, dopo hanno appreso che dovevano parlare tanto in italiano e tanto in francese.

Elena

È per questo che ho voluto che i miei bambini imparano l'italiano perché le dico, quando vanno, così non devono essere presi in giro. Ho visto mio marito che i primi anni era in difficoltà, soprattutto per esprimersi! Capiva tutto però per esprimersi aveva più difficoltà! Poi piano piano ha imparato...

Elena pensa di trasmettere il suo sentimento di appartenenza facendo partecipi i figli dei ricordi della sua infanzia e della storia della sua famiglia, affinché conoscano il percorso di mobilità dei nonni che hanno lasciato l'Italia tanti anni fa per cercare lavoro in Svizzera. Ci riferiamo ad A. Muxel che ha identificato come una delle funzioni principali della memoria familiare quella della trasmissione, che si iscrive «dans la continuité d'une histoire familiale». ⁸ La storia della famiglia, rielaborata attraverso il ricordo, soprattutto

⁸ Muxel A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan, p. 13.

nel caso di chi ha vissuto la mobilità di tipo migratorio, contribuisce «à préciser le mode d'affiliation d'un individu à son passé».⁹

Euh...d'abord...prima parlando con i bambini e poi anche...come dire? Raccontando un po' del mio passato e come dire?...Quello che io ho...vissuto quando ero piccolina...e facendogli anche capire un po' che cos'è stato il percorso della mia famiglia, quando mio papà è venuto qui non c'era...tante cose che ci sono adesso, non c'era la modernità che c'è adesso...allora parlando anche, perché...si fanno delle scelte, anche!

Le donne, come evidenzia O. Chavanon nella sua ricerca, «se montrent les plus actives dans la transmission des souvenirs familiaux aux enfants»,¹⁰ la storia familiare resta però chiusa tra le pareti domestiche: secondo S. Tebbakh, «on constate que les institutions publiques, au premier rang desquelles l'institution scolaire, ne leur offrent pas beaucoup d'opportunité d'entretenir la mémoire. Il n'est pas exagéré de parler de l'histoire migratoire comme un impensé scolaire (Falaize, 2006)».¹¹

10.1.3 Il rapporto affettivo prevale sulla lingua

Graziella e Matteo

Graziella ritiene molto importante portare i nipoti in vacanza in Italia perché imparino la lingua italiana ma con suo rincrescimento non tutti manifestano interesse. Secondo lei ciò dipende dal fatto che alcuni nipoti hanno vissuto di più con i nonni oppure perché sono nati in Italia, come i figli di Matteo, e ci tornano regolarmente durante le vacanze. Il figlio pensa che sia possibile trasmettere il sentimento di appartenenza italiana che ha ricevuto dai genitori ma occorre mettere in atto delle strategie per mantenerlo: portare i figli in Italia almeno una volta all'anno per mantenere i legami affettivi con il paese in cui sono nati e hanno risieduto per qualche anno è ritenuto indispensabile.

Graziella

Per quanto sia possibile mio marito ed io portiamo i nipoti a fare delle visite in Italia perché imparino però purtroppo soprattutto in questo momento ci sono ancora tre nipoti che proprio di italiano non ne sanno quasi niente perché non gli interessa, invece magari allora con questi qua abbiamo insistito perché avevano vissuto a Roma, la loro prima lingua era l'italiano. Insistiamo molto, anche i genitori di questi.

Matteo

Sì, si può [trasmettere il sentimento d'italianità] ma bisogna mantenerlo, non si può farlo in una volta bisogna farlo un po' tutti gli anni perché tutte le cose...c'è il detto "Lontano dagli occhi, lontano dal cuore" e è un po' quello. E andare una volta all'anno in Italia è il minimo, vivere in Italia e fare tutte quelle cose lì, se no è difficile. Io l'ho ricevuto dai miei genitori.

⁹ Muxel A., *ibidem*.

¹⁰ Chavanon O., *op. cit.*, p.13.

¹¹ Tebbakh S. (2007). «Une transmission discrète et fragmentaire. De l'histoire migratoire dans les familles maghrébines», in *Temporalités*, 6/7, par. 31.

Graziella e il marito tutti gli anni organizzano una settimana di vacanza per tutta la famiglia su un'isola italiana, in modo che i nipoti possano immergersi, anche se solo per qualche giorno, nella lingua e nella cultura del paese di origine dei nonni. Graziella ci dice che, anche se le nuore sono di madrelingua francese, amano la lingua e cultura italiana ma ribadisce che ciò non interessa tutti i nipoti.

Non solo li porto in Italia, ma tutti gli anni facciamo una settimana tutti insieme //andiamo tutti in una isola italiana, pensavamo anche di cambiare. I bambini si sentono impregnati, vedono che la nonna e il nonno, il papà parlano italiano, i tre maschi sanno l'italiano ma anche le mogli, una ha fatto gli studi in Italia, ma le due altre due nuore hanno più o meno il culto, il piacere dell'italiano, sì, sì tutti abbiamo...cosa ti posso dire? L'Italia è un paese di una tale cultura, di un tale livello, anche per il lavoro ogni tanto si va in Italia ma non per questo tutti sono interessati.

Graziella non ha mai ritenuto opportuno iscrivere i figli ai Corsi LCI perché in casa hanno sempre parlato italiano; i figli di Matteo sono ora gli unici nipoti che li frequentano; i genitori li ritengono importanti affinché i figli possano mantenere soprattutto la lingua, dato che in famiglia si parla soprattutto francese. La nonna una volta alla settimana resta con i nipoti dopo la scuola, parla loro in italiano e prepara piatti tipici della tradizione culinaria italiana: si tratta di un'altra strategia messa in atto volutamente che agisce sulle dinamiche interne della famiglia.

Graziella

Queste scuole che frequentano oggi i miei nipotini e che apprezzo molto e di cui tu sei stata insegnante, forse c'erano a Ginevra ma non ho mai pensato di portarli. Adesso tra di loro [i figli di Matteo] parlano in francese però se ci sono che gli do da mangiare e vengo io il venerdì... Il papà e la mamma ci tengono molto, li portano tutti gli anni a Roma o a Bologna e in altri posti, quando ci sono io parliamo in italiano per consolidare la conoscenza. // Certo che però per loro la lingua è il francese però sono bravi in italiano. Mi ha detto ultimamente mia nuora che la maestra le ha detto che sono gli unici in classe che sanno pronunciare la "r."

Matteo

Penso se uno vuole far imparare la lingua ci sono due modi: o ci sono i due genitori che parlano tutto il tempo in italiano allora uno che ha i genitori così ma non direi che è la seconda, direi che è la prima generazione perché ho altri amici così che parlano solo un'altra lingua ai propri figli, forse ce la fanno e anche meglio senza...senza il bisogno del corso d'italiano. Noi che siamo di due...che la lingua parlata numero uno è il francese, sì, bisogna fare il corso d'italiano.

Graziella, pur amando moltissimo la lingua italiana, ammette di non essere riuscita a trasmetterla a tutti i nipoti anche perché i suoi figli non l'hanno fatto. Un altro motivo della difficoltà di trasmissione deriva dal fatto che, quando i nipoti erano piccoli, Graziella viveva in Italia e li vedeva poco per cui ha ritenuto più importante il rapporto affettivo della lingua con cui si esprime. Il francese è così diventato essenziale per la comunicazione e l'espressione dei sentimenti tra nonna e nipoti. Ci riferiamo ai risultati

della ricerca di Fibbi e Matthey nei quali viene messo in luce il ruolo fondamentale dei nonni nella trasmissione della lingua “d’origine” ma che ricorrono all’uso della lingua locale per mantenere i legami affettivi con i nipoti.

La majorité des grands-parents s’acquitte volontiers de cette tâche qui résonne positivement en eux, mais ils ne sont pas prêts à y sacrifier -voire à mettre en péril- la spontanéité et la fraîcheur de la relation avec leurs petits-enfants; face à un enfant qui serait réticent à parler la LOH,¹² les grands-parents adoptent la LL,¹³ devenue grâce aux petits-enfants aussi une langue avec laquelle ils peuvent exprimer de l’affection.¹⁴

Matteo dice che il francese è la lingua della famiglia perché la moglie è francofona ma si impegna nel trasmettere la lingua italiana ai figli, associandola a momenti piacevoli trascorsi insieme.

Graziella

Io parlo ai miei nipoti in francese perché se vuoi stabilire un contatto lo stabilisco in francese...con loro posso stabilirlo in italiano ma con gli altri no. Una mia nuora mi ha detto: -Ah, ma peccato, avresti dovuto sempre parlare italiano! Quel periodo lì, a parte il fatto che suo marito, che è mio figlio, avrebbe dovuto parlare ai figli e fare come fanno in tante coppie dove il papà parla una lingua e la mamma un'altra, non l'hanno fatto, // io vivevo a Pisa quindi li vedevo uno due giorni al mese e non era possibile, avevo già difficoltà a stabilire un contatto perché l'importante è la parola, il pensiero, è un contatto che passa tra me e il bambino // ...se posso fare diversamente, parlo la lingua che sa.

Matteo

Mia moglie parla francese coi bambini, io cerco di parlare italiano ma...dopo quando si è tavola e si vuole parlare di qualcosa di più intimo, si salta subito sul francese se no perdo altre opportunità, dunque! Se no adesso così...alla sera quando li metto a letto o se andiamo a giocare o a sciare cerco di parlare italiano

Per Graziella l’“italianità” non è rappresentata unicamente dalla lingua, più importanti sono i legami affettivi intensi tra lei e i nipoti, rinnovati e rafforzati durante le vacanze trascorse insieme in Italia; l’amore per la conoscenza e l’interesse per la scienza costituiscono ai suoi occhi dei valori da trasmettere, più importanti della lingua.

I miei nipotini mi amano moltissimo e stiamo tutti molto bene insieme, ogni tanto facciamo...sedici, tutti invitati dal nonno e dalla nonna in un'isola del Mediterraneo...// L'essenziale, loro ammirano il loro nonno, gli vogliono bene. L'italianità...io direi che la prima cosa che io cerco di trasmettere è l'amore della conoscenza, l'interesse per la scienza, per capire le cose.

Non sono solo le tradizioni e la cultura a essere trasmesse ma anche le idee, i comportamenti, come afferma O. Morin.

¹² LOH=langue d’origine héritée.

¹³ LL= langue locale.

¹⁴ Fibbi R., Matthey M. (2010). «Relations familiales et pratiques langagières des petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse», in *Hommes & migrations*, 1288, p. 63.

Du point de vue de la culture comme transmission et comme distribution, tout ce qui est transmis suffisamment loin constitue une tradition, y compris les idées. Mais toutes les traditions ne sont pas des idées. Des comportements, des techniques peuvent être transmis aussi bien que des contenus mentaux, et il arrive que les aspects non mentaux d'une tradition soient les plus importants.¹⁵

10.1.4 Strategie di trasmissione coscienti

Anna e Lucia

Anna ricorda che i suoi figli hanno frequentato il Corso LCI quando erano piccoli perché, anche se nati in Svizzera, sono sempre di “sangue” italiani; per Anna e il marito era quindi fondamentale che i figli potessero apprendere correttamente la lingua: a casa si parlava soprattutto in francese e un po' anche in dialetto.

Anna

Sono venuti, insomma, noi siamo sangue italiani...e allora non è che ho pensato...mo' adesso questi qui...li abbiamo avuti qui sono svizzeri! Sempre italiani! // Sì, tutt'e due sì l'abbiamo mandati.

Lucia

Ho frequentato il corso da piccola.

Lucia ritiene che la frequenza ai Corsi LCI e a quelli del catechismo presso la Missione Cattolica Italiana, insieme ai soggiorni estivi in Italia, siano strategie e supporti per la trasmissione del sentimento di appartenenza e del patrimonio linguistico/culturale. La nonna Anna solo da qualche tempo parla in italiano coi nipoti, stimolata dall'insegnante dei nipoti più piccoli che, pur essendo in grado di capirla perfettamente, le rispondono sempre in francese. L'istituzione scolastica ora proclama di prendere in considerazione il plurilinguismo¹⁶ degli alunni ma nel passato non era così.

Secondo diversi studi americani effettuati fin dagli anni '60, si assiste a un indebolimento della lingua attraverso tre generazioni: la terza generazione pratica soprattutto il monolinguisma del paese in cui si è stabilita, il bilinguismo della seconda generazione funge da ponte tra le generazioni ma il processo di trasmissione non ha sempre esito positivo.

¹⁵ Morin O., *op. cit.*, p. 57.

¹⁶ Dal sito della CDPE: «Le recenti ricerche circa l'acquisizione linguistica di bambini bilingui o plurilingui mostrano che buone competenze nella prima lingua favoriscono l'apprendimento di altre lingue. In altri termini: promuovere l'apprendimento della prima lingua non ostacola o ritarda l'apprendimento di una seconda lingua o delle lingue straniere -al contrario: buone competenze nella prima lingua costituiscono un vantaggio per l'apprendimento, possono aumentare le opportunità nel mondo professionale ed hanno anche un influsso positivo sulla formazione dell'identità e sull'orientamento nell'ambiente sociale». <http://www.edk.ch/dyn/21128.php>

Anna

L'anno scorso quando sono andata che i bambini finivano la scuola, il maestro mi ha sgridata! Ha detto. -Signora, lei che è nonna li parli in italiano a questi bimbi! E adesso che hanno incominciato la scuola italiana insomma come mi trovo, ci parlo italiano. Loro lo capiscono però mi rispondono in francese!

Lucia

Ah, ci tengo che va...di mandarli a scuola italiana poi a catechismo italiano e...parlando un po' italiano anche se dovrei solo parlare italiano ma parlando in italiano un po' e...andando ogni anno in Italia per le ferie, quello serve! ...

Merle, Matthey, Bonsignori e Fibbi nel loro studio sulla trasmissione della lingua nelle famiglie stabilitesi da due o tre generazioni in Svizzera, dicono:

la migration entraine généralement des conséquences langagières de deux ordres: premièrement les migrants sont confrontés à la nécessité d'acquérir (au moins en partie) la ou les langue(s) de leur nouvel environnement et, deuxièmement, les restrictions d'emploi de leur langue première peuvent mener au phénomène connu sous le nom d'attrition, c'est-à-dire le déclin non pathologique des compétences linguistiques dans la langue première d'un locuteur bilingue (Schmid et al., 2004). Le maintien ou non de la langue d'origine dans les interactions familiales devient une question particulièrement cruciale lorsqu'apparaît la génération des enfants, puis celle des petits-enfants.¹⁷

Anna si rammarica del fatto che, sebbene la nipote più grande parli bene l'italiano, non voglia mai parlarlo con lei e ci racconta di un momento molto forte emotivamente quando, durante uno spettacolo organizzato dalla Missione Cattolica Italiana in occasione della festa di Natale, la nipote ha recitato in italiano. La prestazione della nipote, ritenuta dalla nonna timida e timorosa di sbagliare nell'esprimersi in italiano, ha suscitato in lei commozione ma anche stupore, ammirazione per tutti i protagonisti dello spettacolo. La lingua, che talvolta sembra essere rifiutata dalle ultime generazioni, riemerge in momenti legati alle emozioni, alla religiosità, come nell'episodio citato da Anna.

Lucia ammette di non parlare molto in italiano coi figli perché il francese è la lingua di scolarizzazione, la lingua in cui si sente più a suo agio; forse per giustificarsi, aggiunge che il marito è di nazionalità francese.

¹⁷ Merle M., Matthey M., Bonsignori C., Fibbi R. (2010). «De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, p. 9.

Anna

[La nipote più grande] parla bene anche! Ma...non lo so perché...quando siamo insieme, insomma vedi che per me anche...non lo parla l'italiano! Forse perché, chissà! O che è timida o che si pensa che si sbaglia mais...hanno fatto una festa lì...// Un mese fa, alla chiesa, che hanno fatto uno spettacolo, un pomeriggio...ma quando l'ho sentita che parlava l'italiano, tutto così...mi sono commossa perché quando senti questi bambini così parlare la lingua italiana...è bellissimo!

Lucia

Più il francese...a dir la verità! Io cerco di parlarci in italiano...delle volte mi viene più facile...il francese. Se non rifletto mi viene più il francese. Mio marito è francese.

Le pratiche alimentari, le tradizioni e le abitudini culinarie costituiscono un aspetto importante dell'appartenenza culturale di una persona: «il cibo si definisce come una realtà squisitamente culturale»,¹⁸ dice M. Montanari e, attraverso la trasmissione, costituiscono un deposito di tradizioni. Lucia riconosce di aver ereditato dalla mamma le tradizioni della cucina italiana insieme a un forte attaccamento alla famiglia che si traduce nella vicinanza fisica delle due abitazioni e nei contatti giornalieri tra la nonna, la figlia e i nipoti.

Anna

La cucina che faceva la mamma! // ...Ancora tutt'ora io se c'ho voglia di fare una lasagna o oppure una polenta e allora voilà...faccio per tutti e...si vede 'sti bambini...sono contenti! -Oh t'amo nonna, brava nonna! (ride) e anche io sono contenta!

Lucia

[I miei genitori mi hanno trasmesso] ...beh...la cucina! (ride) La cucina italiana! E poi ...mmm...la famiglia! ...Credo che sì, noi italiani mettiamo, viviamo interamente, per quello che vedo io...e i rapporti tra le persone...mi sembra, non so...

10.1.5 Il Corso LCI per sopperire alle difficoltà di trasmissione

Gianna e Giorgio

Abbiamo chiesto a Gianna¹⁹ se parla italiano con il figlio e la nipote: ci risponde che lo fa a volte ma che comunica con loro anche in dialetto; il figlio dissente da quanto detto dalla madre che in realtà ora mescola le tre lingue conosciute.

R. Parla italiano con la sua nipotina?

M. Alle volte sì, anche il dialetto!

F. Ma no! Quando sono insieme parlano tutte le lingue! È lei quella che parla di più in italiano! Le ho sempre detto di parlare italiano con i miei figli perché...è facile per lei parlare italiano che il francese.

Giorgio si dispiace che la mamma non parli sempre l'italiano coi figli perché è fermamente convinto che faccia parte del ruolo di “nonna” trasmettere la lingua ai nipoti;

¹⁸ Montanari M. (2004). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Laterza, p. 129.

¹⁹ Legenda: R=ricercatrice; M=madre, Gianna; F=figlio, Giorgio.

avendo una moglie francofona, come dirà più volte nell'intervista, si dice costretto a usare il francese in famiglia. Giorgio si rende conto della difficoltà a trasmettere il suo sentimento di appartenenza italiana che per lui consiste nell'apprezzare lo stile di vita e la cultura. Permane in lui l'incertezza sul futuro, non è sicuro che i figli recepiscono e vogliano appropriarsi del patrimonio culturale ereditato; Giorgio pensa che la trasmissione sia ancora più difficile per il figlio maggiore, nato dal matrimonio con una donna svizzera.

Sarà difficile! Mah...mi sembra un po'...non so...difficile, difficile trasmettere! Mah...cioè lo risentiamo un po' così appunto quando abbiām piacere di trascorrere le vacanze così...cerco di trasmettere un po' questo...piacere di apprezzare un po' queste cose italiane, l'ambiente italiano appunto...con tutta la cultura, sperando che...ne siano come dire...bon, siano sensibili a...questa cosa qui...ma non è detto! Bon, il figlio...lui è chiaro che è svizzero praticamente! È nato qui.²⁰

Considerate le difficoltà oggettive del processo di trasmissione, Giorgio ha iscritto la figlia al Corso LCI per essere a posto con la sua coscienza, per dirsi che per lo meno ha messo in atto una strategia che ritiene valida.

Attraverso il contatto con la lingua e la cultura italiana e con i bambini che frequentano i Corsi, Giorgio pensa che la figlia possa vivere delle esperienze significative e acquisire alcuni "atteggiamenti" italiani.

Dovendo...esprimermi in francese, che è la lingua comune in famiglia, mi permette in un certo senso anche di darmi una migliore coscienza, di dire almeno qualcosa l'ho fatta! La porto a scuola d'italiano così almeno...si fa l'orecchio, un po' di cultura italiana, un po' d'atteggiamento, lo spirito...anche con gli altri bambini, ci tengo!

10.1.6 Una trasmissione non forzata

Franca e Antoine

Franca riconosce di non essersi assolutamente sforzata nel trasmettere al figlio il suo amore per l'Italia, le è venuto naturalmente tanto che ancora oggi entrambi mantengono i contatti con la famiglia rimasta nel paese di origine ed hanno piacere ad andarci. Antoine afferma di aver ricevuto dalla madre fin all'infanzia il senso di appartenenza e di attaccamento all'Italia, grazie alla conoscenza della lingua e ai legami sempre vivi con la famiglia materna che vive ancora in Italia.

²⁰ Nella conversazione informale che abbiamo avuto al bar, a registratore spento, Giorgio dice amaramente: «Penso che dopo di me la mia famiglia si estinguerà, come un albero con i rami secchi».

Franca

Più di così non si può!(ride) // Non mi sono proprio forzata a...no, non mi sono proprio forzata!

Antoine

Je pense que c'est ma mère, oui oui.

[Mio figlio] era tutto piccolo, mio figlio era piccolo, veniva con noi e ancora adesso lui è attaccato a quel paese! C'ha delle fotografie...è proprio...è molto attaccato a quel paese! Ancora domenica mi dice -Quand'è che andiamo a vedere i cugini?

Quand j'étais petit...deux-trois fois par année on descendait voir les cousins, les oncles, tantes, oui, on descendait souvent, oui, toujours dans le Piémont.

Franca vorrebbe parlare italiano con i suoi familiari ma con suo rincrescimento sia la nuora sia la nipote non vogliono o non osano farlo ed è quindi costretta a parlare francese con loro. Antoine riconosce di aver difficoltà a parlare italiano in famiglia anche se a volte la figlia glielo chiede espressamente; secondo lui non è ancora sufficientemente abile nella conversazione ma è fiducioso che con il tempo la situazione migliorerà. L'insicurezza linguistica della figlia è considerata solo una fase transitoria della trasmissione, Antoine sa che non deve demordere nonostante le difficoltà oggettive.

Franca

[La mia nipotina] non vuole parlare italiano! Non lo vuole parlare! E lo capisce tutto, eh? Ma non lo vuole parlare! È un po' timida...forse, ha paura di sbagliarsi...mia nuora anche! Lo sa, eh? Ma non lo parla, non osa! Allora le ho detto: -Ma osa parlare! Adesso le dico sempre: -D'ora in avanti parlo italiano con voi! Non parlo più francese!

Antoine

Chaque fois elle [ma fille] me dit -Mais il faut que tu me parles en italien! Et puis chaque fois que je lui parle en italien...elle a quand même de la peine....c'est...c'est un peu...difficile...mais...tranquillement...ça va venir!

Franca ha instillato nel figlio l'amore, l'interesse per la cultura italiana che si manifesta attraverso l'acquisto di libri e al piacere di parlare italiano con i pazienti, nella sua professione di medico. Antoine ammette di aver ancora molto da imparare sul piano culturale perché il patrimonio culturale italiano "est énorme", dimostrando con questa espressione tutta la sua l'ammirazione.

Franca

Mio figlio quando va in Italia compra sempre dei libri e...poi anche qui quando va in libreria compra anche dei libri in italiano e tutto. No, per quello...poi ci tiene lui a parlare! Ha dei clienti che parlano italiano e parla italiano coi suoi clienti, no, no! Oddio, lo potrebbe parlare anche un po' di più! Così lo parlerebbe meglio...ma si fa capire lo stesso!

Antoine

Ehmmm...[la culture italienne] elle est énorme! C'est...moi je ne vois pas le bout parce qu'il y a tellement de choses à apprendre! Le peu que je sais ben...j'ai beaucoup apprécié! // Je cherche de ne pas perdre ce que j'ai appris et d'essayer d'apprendre un peu plus aussi!

Sempre O. Morin dice che la trasmissione tra le generazioni è

une voie royale pour la culture, et, dans de bonnes conditions, elle n'a pas son pareil pour stabiliser des traditions. Cette voie royale n'est pas toujours la seule ou la plus accessible,

et la diffusion de la culture dans le temps peut emprunter d'autres chemins; le traditions héritées des adultes peuvent être relayées et reconstruites à l'intérieur des nouvelles générations.²¹

Antoine non sa spiegare coscientemente come faccia a trasmettere alla figlia il suo sentimento di appartenenza, secondo lui avviene in modo spontaneo, naturale e non programmato, soprattutto “quand on aime quelque chose”. Si tratta di una dinamica che coinvolge tutta la famiglia e Antoine si ritiene soddisfatto dei risultati ottenuti: la figlia ama recarsi in Italia e, grazie alla frequenza al Corso LCI, riesce a comprendere e a esprimersi meglio.

Comment je l'ai transmise moi?...Je pense que c'est quelque chose qui vient naturellement. J'ai pas l'impression de...A plus B! Quand on aime quelque chose puis quand on le fait ressentir à quelqu'un d'autre, ou ça passe ou ça passe pas et bien, là ça passe et ça vient naturellement! Donc c'est un petit peu ça, un petit peu comme ça! // Moi je crois que...je pense que c'est déjà...(rises) non, non, je crois que pour ça oui, c'est fait! On va dire comme ça oui! (rises) Quand on va en Italie, ben...voilà! On se sent bien! Enfin, comme elle a appris quand même des mots, elle se débrouille beaucoup mieux!

10.1.7 L'italiano: da lingua “materna” a lingua “seconda”

Piera e Valeria

Piera, la nonna, facendo credere ai nipoti di non capire il francese, parla sempre in italiano con loro, sforzandoli a risponderle sempre in italiano e con questo sotterfugio è riuscita a trasmettere la lingua ai nipoti. Valeria invece, con molta tristezza, ammette di aver ormai abbandonato l'intenzione di continuare a parlare italiano con i figli: dall'entrata a scuola del figlio maggiore, il francese ha soppiantato l'italiano per diventare la lingua predominante. Valeria vuole che l'italiano debba essere appreso dai figli come seconda lingua: da lingua materna, come lo è stato per lei, è diventato ormai la “lingua dei nonni”.²²

Piera

Io sempre in italiano ci parlo ai miei nipoti dato che non ci parlo mai in francese. -La nonna non lo capisce il francese! Allora sono obbligati di parlarmi in italiano, capito? Se no parlavano in francese! Così loro parlano l'italiano, tutti e cinque! Anche i più...piccoli si sforzano un pochino! X e Y lo parlano ben l'italiano! Sono più grandi...

Valeria

I miei figli...l'italiano, la lingua, io ecco, io non vado più a impuntarmi sulla lingua perché...però come lingua, come seconda lingua allora sì, lì ci tengo tantissimo! Per questo dico: -Pensate pure in francese che è la vostra lingua, stanno facendo tutte le scuole qui...però come seconda lingua sì, perché è la vostra radice, questo sì! // Si parla perché c'è la nonna. La nonna dice: -Io non capisco! E parlano italiano con lei però se ci siamo noi presenti ci parlano in francese e questo sarà sempre più difficile...

²¹ Morin O., *op. cit.*, p. 197.

²² I nonni paterni sono rientrati da alcuni anni a vivere nel paese di origine.

La lingua trasmessa da Piera ai nipoti è quella che Matthey e la sua équipe hanno denominato non lingua d'origine ma "lingua ereditata" dalle seconde e terze generazioni, stabilitesi ormai in via definitiva in Svizzera.

Une langue héritée désigne donc une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire, qui est différente de la (variété de) langue locale. Cette langue héritée est au moins comprise par le locuteur, qui est donc bilingue [...].²³

Il Corso LCI organizzato dal Consolato, al quale sono iscritti i nipoti, è un supporto importante perché per Piera i nipoti restano italiani anche se sono nati in Svizzera. La lingua della famiglia non deve essere dimenticata ma conosciuta a livello orale e scritto: insieme alla lingua di scolarizzazione, l'italiano andrà a costituire un capitale plurilingue che i nipoti potranno sfruttare in futuro.

[È importante far frequentare i Corsi LCI ai bambini] perché è una strada un po' in più, scusa! E perché poi sono italiani, non sono svizzeri! E quindi la sua lingua non la devono dimenticare! È importante, altro che importante! Certo devono anche scrivere, non solo parlare italiano perché sono italiani! // La sua lingua non la deve mai dimenticare perché è un'altra lingua in più che sai e poi è la tua lingua! Perché non la devi parlare? Io trovo che dimenticando la sua lingua...non lo trovo bello per me! È importante di parlare la sua lingua perché anche che sei qui, i bambini sono a scuola francese e parlano francese tutti, però a casa parlano italiano che è la tua lingua e nello stesso tempo c'hai due lingue, trovo che è importante!

Non avendo potuto frequentare per molti anni la scuola in Italia, Piera pensa di non aver nessun capitale da trasmettere ai nipoti a livello culturale, in realtà la nonna ha un ruolo importante per la conservazione delle tradizioni del paese di origine, mantenute e vivificate durante i periodi piacevoli delle vacanze quando i ragazzi partecipano alle feste folcloristiche e religiose del luogo. A proposito della terza generazione degli italiani all'estero, O. Chavanon dice che il riconoscimento delle origini avviene «au travers de différentes pratiques»;²⁴ per Morin invece «la culture se transmet verticalement: on l'apprend de ses aînés plutôt que de ses pairs».²⁵

Io non è che c'ho scuola, non ho fatto scuola. Sono i miei nipoti che sono professori, maestri di scuola da parte di mio marito. // Non è che c'ho una cultura...speciale, solamente l'avvicinamento, così...Giù partecipano alle feste.

²³ Matthey M. (2010). «Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques», in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1. Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée Université de Neuchâtel, p. 238.

²⁴ Chavanon O., *op. cit.*, p. 26.

²⁵ Morin O., *op. cit.*, p. 7.

Valeria racconta la sua esperienza di una trasmissione linguistica che si è interrotta: dopo l'esito positivo con il primo figlio, si è dovuta arrendere alla graduale eliminazione dell'italiano dalla comunicazione familiare. La lingua di scolarizzazione dei figli ha prevalso sulla lingua della madre, anche perché il marito, non avendo frequentato come lei la scuola italiana, non possiede le sue stesse abilità linguistiche. Valeria con rammarico ha visto la situazione peggiorare con il secondo e il terzo figlio che parlano molto meno l'italiano rispetto al maggiore.

Eh...adesso più il tempo passa allora...con mio marito si parlava italiano all'inizio però io parlavo italiano e lui mi rispondeva in francese allora...perché lui non ha mai fatto scuola italiana dunque il suo italiano è l'italiano...un po' il dialetto...un po' mischiato...e dunque si parlava italiano. // Quando è nato il nostro primo figlio, sempre italiano, anche lui vedevo che si sforzava a parlare italiano. Infatti XXX [il figlio maggiore] l'italiano...io penso che pensi in italiano. Invece, cominciando la scuola francese il primo, il secondo...ha molto, molto meno italiano. Ho tenuto testa io perché avevo la scuola italiana, tutto con l'italiano. Col secondo però automaticamente poi crescendo il papà gli parlava francese e anche XXX tornando dalla scuola parlava francese! Non ti dico il terzo! Il terzo...peggio!

La lingua italiana rimane legata a momenti piacevoli trascorsi in famiglia quali la visione di alcuni programmi televisivi ma per quanto riguarda la lettura, con rincrescimento Valeria ci dice che i suoi figli non leggono nemmeno in francese quindi è raro che lo facciano in italiano; a bassa voce ci confessa la sua sconfitta, le strategie di trasmissione linguistica sembrano per il momento non aver avuto il successo sperato.

Però a casa si continua sia i programmi. Il sabato sera guai a chi ci tocca il film // ...guardiamo il nostro film in italiano alla sera. // I libri è più difficile, tanto non leggono neanche in francese. Bisogna proprio spingerli a leggere! Se no più vado avanti e più vedo che sia il terzo bambino che il secondo...tutto in francese. (a bassa voce).

Le ricerche effettuate recentemente in Svizzera da M. Gremion e V. Hutter sulle strategie linguistiche della famiglia confermano quanto ci ha detto Valeria sull'abbandono della lingua con l'entrata a scuola del figlio maggiore.

Avec la scolarisation de l'aîné -et de façon encore plus accentuée avec celle des cadets- la langue d'accueil s'installe à la maison avec insistance. Les parents commencent alors à s'interroger [...] sur les meilleures stratégies à développer, d'une part, pour ne pas oublier leurs racines tout en apprenant la langue dominante et, d'autre part, pour assurer une intercompréhension familiale.²⁶

²⁶ Gremion M., Hutter V. (2008). «Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse», in (éd.) Pithon G., Asdih C., Larivée S. *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck, pp. 137-138.

Valeria tutti gli anni parte regolarmente per l'Italia dove si reca a far visita ai genitori del marito che sono rientrati nel paese di origine in Campania da quando sono andati in pensione, poi si reca in Sicilia dove l'aspettano la mamma e la sorella con la sua famiglia per trascorrere tutti insieme le vacanze nella casa della madre.

I viaggi in Italia, che Valeria ha sempre effettuato con la famiglia fin da piccola, quando partiva coi genitori in lungo viaggio in treno condiviso con altri siciliani residenti nel cantone, erano diretti esclusivamente verso il paese di origine dei genitori. Dopo il matrimonio Valeria ha potuto conoscere meglio la regione in cui è nata, insieme al marito e ai figli. Il suo scopo è quello di far “respirare” ai figli la cultura italiana attraverso le bellezze naturali e artistiche affinché essi possano mantenere la coscienza di avere “radici diverse”, pur continuando a vivere in Svizzera.

Fino a quando saranno adolescenti il mio scopo non è portarli in Marocco perché...costa poco quanto portarli in Italia dove possano respirare non tanto la lingua ma la cultura, quest'idea, quest'aria... un pochino così...italiana! // La Sicilia l'ho imparata a conoscere dopo sposata! Con la scusa di farla conoscere a mio marito, ecco che ci siamo fatti un pochino una settimana qua, una settimana là // anche con i bambini. // Questo per dare anche un po' di cultura...anche se loro saranno sempre svizzeri però hanno radici diverse...

Per Valeria la cultura è un bagaglio di conoscenze da trasmettere ai figli fin da quando son piccoli, in modo che possano esserne impregnati attraverso esperienze forti vissute con i genitori; da adulti potranno poi effettuare consapevolmente la scelta di rivendicare o meno la propria appartenenza. Ci riferiamo ancora a Morin che a proposito fa osservare:

comme tout ce qui résulte des actions humaines, la transmission culturelle est faillible. [...] Très souvent, nous n'avons aucune envie d'adopter les idées ou les comportements d'autrui ni de transmettre les nôtres. [...] La transmission culturelle n'est ni automatique ni parfaite; l'enchaînement des retransmissions ne l'est pas davantage.²⁷

Cultura tutto! La cultura, sia architettura sia anche i film stessi che gli faccio vedere, fanno parte della cultura! // Un piccolo bagaglio! Poi dopo, dopo l'adolescenza penso che non ci torneranno più...Tutto quello che dai è un bagaglio. // Ai più piccoli è possibile, poi dopo faranno loro le loro scelte! E sono certa che i miei figli ritorneranno a continuare a visitare. Intanto sapranno la lingua...avranno la porta aperta! Cioè, se devo scegliere, vado in un paese dove riesco a comunicare! E poi c'è tanto da vedere! C'è tanto da visitare...poi dopo gireranno il mondo! Io glielo dico: -Andate a girare il mondo! Il mondo è grande! (ride)

Valeria ha notato che tanti suoi ex-compagni di scuola, diventati genitori, hanno la sua stessa voglia di trasmettere ai figli “qualcosa d'italiano” e per farlo adottano diverse strategie diverse, quali la frequenza al Corso LCI, al corso del catechismo presso la Missione Cattolica Italiana, l'iscrizione ad un club sportivo italiano. La scuola italiana

²⁷ Morin O., op. cit., p. 60.

frequentata da giovane ha lasciato in lei e nei suoi compagni una forte impronta di "italianità" che ha generato la volontà di ricerca di strategie di trasmissione.

Tutti quelli, noi che abbiamo fatto il liceo XXX, abbiamo questa voglia di trasmettere qualcosa d'italiano ai nostri figli o che sia la scuola o il catechismo o tramite sport...alcuni nello sport...gli Azzurri, assolutamente //...però ecco, ognuno cerca nel suo...qualcosa d'italiano da trasmettere, questo sì!

Valeria è grata ai genitori ma soprattutto al padre, ora deceduto, che le ha fatto amare la terra in cui è nata e ha vissuto i primi anni della sua infanzia: si tratta di un sentimento di attaccamento, di affezione verso tutto quanto riguarda l'Italia, che Valeria si impegna a trasmettere ai figli con tutta se stessa. In questo è assecondata dal marito che, pur non avendo mai vissuto in Italia, si sente ugualmente legato al paese di origine dei genitori.

Dai miei genitori...sì, da mio papà, molte più radici, molto più...sì, trasmesso. Infatti io dico che l'italianità ai miei figli, lo stile italiano, lo trasmetto con il sentimento che ho io! Perché loro non crescono...io son cresciuta là! Sì, perché mamma stava male in Italia.

10.1.8 Una trasmissione parzialmente riuscita

Giovanni

Giovanni confessa di aver avuto problemi nella trasmissione della lingua con il figlio che si è sempre rifiutato di parlare italiano coi genitori; con la figlia maggiore lui e la moglie hanno invece sempre parlato italiano e anche il dialetto veneto. Il risultato è che oggi la figlia insegna l'italiano e il francese nella scuola pubblica svizzera. Nonostante le difficoltà, Giovanni crede di aver comunque trasmesso l'amore per l'Italia a entrambi i figli e ai nipoti, ai quali continua a cercare d'insegnare la lingua italiana, sfruttando i momenti trascorsi insieme.

Ho avuto questo problema. Con mia figlia...seguiva il nostro ritmo italianizzato però sentiva anche il dialetto. Con il figlio invece...un rifiuto di parlare, poi ci portava sempre la lingua francese. Anche non volendo ci portava sempre lì. // Ai figli penso di averlo trasmesso abbastanza bene! E ai nipoti cerco di farlo con risultati alterni...ma amano l'Italia tutti quanti!...E cerco d'insegnare loro la lingua, cerco di parlare italiano con loro per esempio che sono in macchina e li porto a scuola, cerco di parlare italiano con loro e loro mi rispondono

Tra le strategie messe in atto dal nonno c'è la lettura di alcuni testi, come Pinocchio, tradotto poi in francese per non perdere il significato della storia. Giovanni non sa dire con certezza cosa resterà in futuro nei nipoti ma si augura che si possano ricordare degli insegnamenti del nonno, pur con la consapevolezza che la lingua si perde attraverso le generazioni.

Cercavo d'insegnargli l'italiano, cerco ancora adesso! Mi ero fissato di dar loro una lezione ogni settimana ma nn è stato sempre possibile ma quando posso do lezione ogni tanto...do proprio anche la lezione di grammatica, di cultura, leggiamo dei testi...Ho letto loro Pinocchio per esempio che erano piccoli, venivano da me e leggevo loro Pinocchio poi lo traducevo in francese affinché capissero...dunque ho cercato di di...di trasmettere loro...credo di averlo trasmesso con più o meno successo, questo non lo so si dirà tra qualche anno. Loro diranno: -Mio nonno mi ha insegnato questo, quello...

Giovanni racconta in francese e in italiano alcuni episodi della sua infanzia ai nipoti che lo ascoltano con molto interesse; ritiene necessario il ricorso al francese perché è la lingua di scolarizzazione e la trasmissione della memoria familiare è più importante della lingua, alla quale comunque Giovanni dedica del tempo. Parlando della moglie, a suo dire meno comunicativa di lui, ci dice che ha mantenuto la sua educazione di donna tipicamente italiana, dedita alla famiglia in un paese nel quale non si è del tutto “acclimatata”, nonostante ci viva da più di cinquant'anni ormai. Giovanni e la moglie comunicano ancora tra loro nel dialetto veneto del loro paese di origine,²⁸ una lingua-rifugio per la nonna che parla addirittura il dialetto coi nipoti, i quali ormai riescono un po' a capirlo e si divertono nell'ascoltare i nonni.

Quando racconto loro le storie della mia infanzia...adorano! Le racconto in francese e in italiano ma quando racconto certi fatti della mia infanzia mi ascoltano con bocca aperta! Tutte le stupidaggini di quando ero bambino.²⁹ Mia moglie lei è...meno comunicativa di me però è rimasta con tutta la sua educazione...italiana! Lei, mia moglie si è acclimatata molto meno di me alla Svizzera. Mia moglie continua a parlare dialetto veneto con i miei nipotini, si figuri lei! Constato che quando parlo coi miei nipotini qui in dialetto non è che...piace loro sentire questa...e un po' lo capiscono perché sentono io e mia moglie che parliamo in dialetto allora piace molto loro questa...la mia nipotina di sedici anni parla italiano benissimo ma si diverte da matti quando io faccio qualche frase in dialetto.

10.1.9 Il Corso LCI, strumento per ufficializzare l'“italianità”

Emma

Emma si è riappropriata della sua appartenenza italiana dopo un lungo periodo in cui l'aveva rifiutata; ormai si sente pronta a riconoscere le sue origini italiane e vuole che

²⁸ A proposito del mantenimento del dialetto veneto all'estero la rivista on-line *Veneti nel mondo* dice: «Quello che [...] accomuna tutti gli emigranti veneti sono l'amore per la famiglia e i luoghi di origine, il rispetto e mantenimento della religiosità e la trasmissione della lingua, il dialetto, e modi di vivere. [...] Possiamo quindi affermare che ai Veneti del mondo va anche attribuito il merito, non solo di avere disseminato nel mondo la cultura e le tradizioni, ma anche di avere conservato intatti aspetti culturali linguistici, quali appunto parole ed espressioni dialettali, che sono diventate oggetto di studio da parte di linguisti e dialettologi italiani che si recano nei paesi di emigrazione per le loro ricerche accademiche. Alla donna emigrata veneta di prima generazione viene riconosciuto il merito del mantenimento e della trasmissione del bagaglio culturale ai figli cresciuti o nati in emigrazione: il modo di vivere, la cucina tradizionale, i costumi e le tradizioni popolari e religiose, i valori e la lingua (il dialetto)». Rivista on-line *Veneti nel mondo*, II, 11.

<http://www2.regione.veneto.it/videoinf/periodic/conferenze/australia/doccultura.htm>

²⁹ Giovanni in un altro momento del suo racconto ci dice: «Mia figlia mi ha chiesto ultimamente di scrivere qualcosa delle mie...per far piacere, non perché io abbia voglia di avere lettori...però vorrei scrivere qualche aneddoto, qualcosa che mi è rimasto della mia infanzia // vorrei raccontare certe cose che mi son rimaste, così...non voglio scrivere un diario, ma solo qualcosa che mi è successo, che sento che i miei nipotini ascoltano con piacere. Voglio scrivere solo per mia figlia anche perché conosca meglio le mie origini, i nonni, mio padre, mia madre».

anche la figlia ne prenda coscienza. Per il momento Emma ha cominciato a effettuare qualche viaggio in Italia per andare a far visita alla sorella e per ritrovare le origini: per lei questo è già un passo importante per la valorizzazione dell'appartenenza.

Sì, adesso mia sorella sono andata a trovarla, qualche volta...questi ultimi anni quasi una volta all'anno, ci vado! // Diciamo che sarà piuttosto una trasmissione virtuale... // Per il momento siamo andate solo da mia sorella, in Italia, //...sì, voilà sì, penso che faremo dei viaggi in Italia...dovremmo! Faremo tanti viaggi per ritrovare le tracce, le origini! E mia figlia ne avrà diverse! Origine africane, italiane, voilà, a andare a cercare!

I viaggi in Italia diventano ora l'occasione per l'acquisto di libri per la figlia in modo che possa "impregnarsi anche di questa cultura". Adesso che si è riconciliata con la sua appartenenza italiana, Emma rivaluta anche la cultura e vuole farne partecipe la figlia attraverso la visita alle città d'arte, la conoscenza della lingua; l'ha pertanto iscritta alla "scuola italiana" affinché prenda coscienza anche della sua "italianità".

Quando vado in Italia rientro con la valigia piena di libri adesso per mia figlia! (ride). Ultimamente ho chiesto a mia sorella d'inviarmi i libri per XXX, soprattutto dei libri per bambini insomma! Mi piacerebbe che...mia figlia possa impregnarsi anche di...questa cultura!...Perché le...ricchezze ci stanno! Non bisogna mica annullarle! // Allora...ultimamente sono stata a fare un viaggio...// siamo passate da Firenze e ho trovato quel luogo stupendo, voilà! // C'è tutta una cultura che...seduce! Una cultura che...voilà anche attraverso la musica, il linguaggio italiano...per me era molto importante che mia figlia potesse anche frequentare la scuola italiana, essere riconosciuta come un'italiana perché mia figlia è di colore, dunque...suo padre è africano!

10.1.10 In Italia dai nonni, l'iscrizione al Corso LCI

Simona

Simona elenca quali sono le strategie che insieme al marito adotta per trasmettere ai figli il sentimento di "italianità": per mantenere viva la lingua manda i figli al Corso LCI che funge da stimolo per parlarlo anche a casa; altri supporti sono i programmi televisivi e i libri. Le vacanze rappresentano un momento forte di immersione nel paese di origine dei nonni paterni e materni ma Simona si rammarica del fatto che i suoi genitori, avendo vissuto per molti anni in Svizzera, parlino quasi sempre francese con i nipoti.

Sì, certo, il corso è anche un aiuto anche per noi! Se uno può portare i bambini al corso beh...facciamo sforzi anche noi, di sforzarci di più a parlare italiano, vediamo i compiti che sono fatti, cioè...ci dà anche un aiuto. Vedono la tele in italiano, leggono...quando andiamo in Italia siccome i nonni sanno parlare francese, è sempre difficile farli parlare sempre in italiano!

Simona constata la difficoltà crescente nel mantenere viva nei figli "questa origine italiana che è presente", che si manifesta nella passione sportiva per l'Italia e nel

continuare ad avere la sola nazionalità italiana, consapevole che con il tempo sarà sempre più difficile, soprattutto per la lingua. Secondo diversi studi americani effettuati fin dagli anni '60, si assiste a un indebolimento della lingua attraverso tre generazioni: la terza generazione pratica soprattutto il monolinguismo del paese in cui si è stabilita, il bilinguismo è presente nella seconda generazione che fa da ponte tra la prima e la terza generazione.³⁰

*Già con la lingua, diciamo, portandoli ai Corsi di lingua italiana, parlare italiano a casa e poi andando in vacanza...poi raccontando forse la nostra infanzia, così...ma comunque...è difficile! È difficile perché siamo già una vita in Svizzera, loro sono una seconda generazione, anche loro nati in Svizzera, è molto difficile perché si perdono certe cose! Ci adattiamo più alla vita svizzera che a quella italiana...// Noi comunque abbiamo questa...penso un po' di cultura italiana ce l'abbiamo! Tifiamo per l'Italia nei mondiali, cioè c'è sempre questo...questa origine italiana che è presente...e che penso anche di trasmetterlo penso di sì, poi vediamo...Io l'ho ricevuta dai miei genitori.*³¹

10.1.11 Trasmettere attraverso i gesti della vita quotidiana

Famiglia Bianchi

Entrambi i genitori raccontano che fin da piccoli la lingua di comunicazione all'interno della famiglia è stata il francese nonostante ancora oggi i nonni non sappiano parlarla benissimo:³² Clelia ricorda che l'insegnante di suo fratello aveva consigliato ai suoi genitori di non parlare italiano a casa per non "mischiare" le due lingue. Diventata a sua volta genitore, ha deciso invece di comunicare in italiano con la figlia ma, all'inizio della scolarizzazione della figlia maggiore, il francese è progressivamente diventato la lingua predominante in famiglia.

P.³³ [A casa parlavamo] francese. Che mi ricordo, sempre francese.

M. Prima i miei genitori parlavano italiano con mio fratello poi quando è andato a scuola la maestra ha detto che lui mischiava francese, italiano e non arrivava più a fare la differenza allora con me hanno parlato francese. Allora, noi abbiamo fatto così...come lei fino a due anni le ho sempre parlato italiano e poi quando è andata all'asilo ha cominciato lì a parlare francese // fino a due anni le ho sempre parlato...italiano, con tanti sbagli ma comunque...italiano! E così lei lo sa parlare benissimo e la piccolina ho fatto lo stesso ma sua sorella già gli parlava francese dunque ha avuto meno italiano ma comunque capisce adesso anche...benissimo!

³⁰ Fishman J. A. (1964). «Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development», in *Linguistics*, 9, pp. 32-70

³¹ Simona dice di aver ricevuto dai genitori un forte senso della famiglia, dei legami e degli affetti familiari che si manifesta ora nel suo senso di ospitalità e nell'amore per la cucina mediterranea. Le tradizioni culinarie tramandate dalla madre si sono associate alle nuove, scaturite dal contatto con il contesto nel quale Simona è inserita. «Quest'immagine di famiglia grande, numerosa...dove cioè...c'erano i pranzi che duravano...queste cose così ho ricevuto dai miei genitori. Infatti se devo cucinare, avere gente a casa...mi piace tanto, sì, sì! Cucina italiana? Sì, abbastanza, beh, comunque tanto cucina mediterranea, sì sì! Beh, questo l'ho ricevuto da mia mamma, diciamo! L'ho imparato da lei».

³² La mamma racconta a proposito della lingua francese parlata dai genitori: «Adesso ancora si vede che non parlano bene! (ride) Anche dopo tanti anni si vede ancora...».

³³ Legenda: P=padre, M madre, F1=figlia maggiore, F2=figlia minore.

F2. Tra di noi parliamo francese ...

Ci sono bilinguismi o plurilinguismi che sono valorizzati perché prestigiosi e altri che lo sono meno, quando una delle lingue è giudicata meno prestigiosa, come l'italiano che nel passato era associato all'emigrazione; il valore di una lingua sul mercato delle lingue, secondo la teoria esplicitata da Calvet, gioca un ruolo fondamentale ed influisce sull'immagine che i locutori hanno della propria lingua. Si tratta del cosiddetto *bilinguismo sottrattivo*,³⁴ che si verifica quando la prima lingua è considerata come un ostacolo all'acquisizione della L2 perché legata a un'identità da nascondere, a una lingua che ha meno valore. Tutto ciò può portare spesso alla svalutazione delle proprie origini e della famiglia, come è avvenuto per tante persone che hanno vissuto l'esperienza della mobilità di tipo migratorio, soprattutto se provenienti da una situazione dialettale.

Attraverso "i gesti di tutti i giorni", osservati e condivisi con i nonni in Svizzera e la bisnonna quando si recano in Italia, si mette in moto automaticamente il processo di trasmissione del capitale costituito dalle pratiche della micro-cultura familiare, come quelle alimentari, all'interno di dinamiche, di relazioni e di vincoli di scambio tra le generazioni che rafforzano la coesione familiare. Clelia aggiunge che i viaggi effettuati regolarmente in Italia, non solo per rendere visita alla famiglia, ma anche per scoprire altri luoghi, sono un mezzo importante e messo in atto coscientemente "per dare la nostra italianità". La figlia maggiore sottolinea che l'iscrizione al Corso LCI è un'altra strategia voluta, messa in atto coscientemente dai genitori.

P. Penso che non c'è niente di cosciente veramente, pensato...vogliamo fare così! È i gesti di tutti i giorni... // ...tutte quelle cose che si è visto, non so quando si va con la bisnonna in Italia le fa vedere come si fa la pasta a mano...sono tutti piccoli elementi di tutta la vita che fanno che...non è che abbiamo previsto un'ora a settimana che facciamo un corso d'italiano!

M. Ma noi senza fare apposta // per dare la nostra italianità gli facciamo già scoprire l'Italia invece di portarle in altri posti. Già questo...

P. Forse questa è la cosa la più cosciente, perché è la più...facile per noi perché andiamo a vedere i nonni e si fa anche l'Italia!

F1. Poi ci avete iscritte anche i corsi che fanno d'italiano ...

P. Ecco, questa è un'altra cosa! Sono iscritte alla scuola italiana qui dunque questo è fatto *délibérément*, abbiamo voluto fare così, ecco! Ma sono poche cose...le vacanze lì e poi tutto il resto si fa automaticamente.

I nonni continuano a essere un riferimento importante per la memoria e la storia della famiglia, soprattutto la nonna materna, che rappresenta per Clelia un esempio di comportamento da riprodurre con le sue stesse figlie. I cibi tradizionali, i riti condivisi in

³⁴ Per le definizioni di *bilinguismo additivo* e *bilinguismo sottrattivo* si veda il capitolo del quadro teorico relativo alla lingua e alle rappresentazioni sulla lingua.

occasione delle feste, in cui ogni generazione partecipa alla messa in scena della storia familiare, sono momenti importanti per mantenere vivi il sentimento di appartenenza e l'unione tra i membri. A proposito dei riti familiari concordiamo con M. Baumann che afferma: «par la ritualisation de sa propre histoire, chaque famille construit un “esprit de famille, qui représente en quelque sorte son patrimoine affectif, les valeurs et les modèles qu’il convient de transmettre et de sauvegarder».³⁵ La festa di Natale soprattutto riveste molta importanza perché rivela il legame con il paese di origine; gli esperimenti di negoziazione della tradizione con il contesto svizzero sono stati abbandonati perché, come dice la nonna, “non è Natale con la *fondue*”. Ci riferiamo a N. Muller Mirza che, a proposito della festa di Natale celebrata in Svizzera dalle famiglie migranti di origine portoghese, dice:

elle constitue un espace qui permet d’exprimer un lien avec son groupe, avec sa famille (celle qui est ici et celle restée au pays), [...] Noël se trouverait ainsi au cœur de trois types d’enjeux: enjeux culturels -de maintien et de réélaboration de pratiques associées à une appartenance et à un groupe, en la ravivant dans une célébration festive; enjeux familiaux -d’expression et de préservation des liens affectifs intergénérationnels- et enjeux au niveau individuel -d’élaboration d’un sentiment de continuité dans l’articulation d’un passé, d’un présent et de projets.³⁶

Paolo conferma quanto detto dalla moglie, insieme si sforzano di riprodurre lo stesso stile educativo ricevuto: è attraverso la storia familiare tramandata da una generazione all'altra che si può mantenere viva la memoria: «à côté d’une histoire écrite, il y a une histoire vivante qui se perpétue ou se renouvelle à travers le temps et [...] c’est le passé vécu, bien plus que le passé appris par l’histoire écrite, sur le quel [l’enfant] pourra plus tard s’appuyer sa mémoire».³⁷ Il fatto che siano entrambi di origine italiana è un fattore che Clelia considera determinante per la volontà di trasmissione.

M. Io mi sa tante cose...già la lingua, non so...di fare la cucina, tante specialità...di...il modo di essere, tante cose che veniva dell'Italia e che loro hanno avuto e io penso di fare la stessa cosa con loro ma...non so...di mia mamma ho ricevuto...lei mi racconta tante cose, cosa ha avuto lei quando era piccolina, i ricordi dei nonni e sono delle storie così...che abbiamo imparato tante cose, delle tradizioni....non so, ad esempio a Natale mangiamo sempre il baccalà...c'è chi dice di mangiare la fondue chinoise, tante volte l'abbiamo fatto ma mia mamma dice: -Ma non è Natale con la fondue! Anche se l'abbiamo fatto, dunque ritorniamo sempre a quelle cose di una volta così...anche loro...

P. Un po' di tutto! Come si può dire? La façon de penser, il modo di pensare, il modo di essere...di comp...de...comportarsi...tutti questi aspetti di...come si dice? Di essere ecco, e dopo tutte quelle cose...cucina, mangiare, feste, Pasqua, eccetera...ecco, tutte queste cose che sono anche un po' religiose // solo vedendo i genitori s'impara...

³⁵ Baumann M. (2009). «Rites familiaux et relations intergénérationnelles», in *InterDIALOGOS*, 2, p. 26.

³⁶ Muller Mirza N. (2009). «Noël, fête ambivalente: le renard de familles portugaises en Suisse», in *InterDIALOGOS*, 2, p. 32.

³⁷ Halbwachs M. (1997). *La mémoire collective*. Edition critique établie par G. Namer. Paris: A. Michel, p.113, p.118.

M. Il fatto che siamo tutti e due italiani possiamo trasmettere l'italiano a loro! Invece vedo mio fratello che si è sposato con una ragazza svizzera, adesso non parlano più italiano, il bambino a parte dire nonna e nonno ma niente! Dunque vedo il fatto di essere ancora tutti e due italiani mi sa continua. Il fatto non so di sposarsi con qualcuno di un'altra nazionalità mi sa che...taglia...tutta trasmissione dell'italianità.

10.1.12 I riti familiari condivisi

Famiglia Rossi

Relativamente alle strategie messe in atto dalla famiglia per la trasmissione del sentimento di "italianità", la figlia risponde che ciò avviene automaticamente, grazie al contatto frequente con i nonni. Si tratta del sapere e della mentalità della famiglia, tramandati ai figli in modo spontaneo, con la consapevolezza che con il passare del tempo le future generazioni saranno completamente inserite nella vita locale e i contatti con l'Italia saranno sempre più sporadici.

F.³⁸ Secondo me [la trasmissione] si fa automaticamente! Secondo me...con la famiglia, con le abitudini...frequentando i nonni con le loro abitudini...io penso che si fa automaticamente! Vivendo in famiglia così...perché i nipoti vedono...le abitudini dei nonni, dei genitori...

M. Automaticamente! Io penso che anche così! Non è che ho trasmesso...ai figli la nostra...

P. Il nostro sapere!

M. Il nostro sapere, la nostra mentalità...

F. Anche i bambini che crescono...si vedono le differenze! Già il modo di pensare mio con quello loro già è diverso! Il modo di pensare dei miei figli è già diverso!

P. E più si va avanti nelle generazioni è più...Quando si arriverà a quarta e quinta generazione, addirittura forse questi problemi non si pongono più perché non ci saranno questi problemi! Saranno inseriti nella vita locale. Sì, di quello si dirà: -Quello è di origine italiana e basta! Poi forse quella famiglia lì non è mai scesa in Italia! Però è di origine italiana!

I pranzi e le cene familiari attorno alla tavola dei nonni rappresentano un momento importante per figli e nipoti che si ritrovano quasi ogni settimana tutti insieme: è una sorta di rito che si ripete ma non di un obbligo; i cibi preparati sono quelli della tradizione culinaria italiana perché per i piatti svizzeri c'è il ristorante.

M. Siamo contenti che siamo in pensione, ci occupiamo anche della famiglia come ho detto!

P. Poi noi ci occupiamo molto della famiglia! Sì, per esempio noi abbiamo ancora una vecchia abitudine...noi consideriamo che è buona!

M. La domenica siamo tutti qua!

P. Per esempio il sabato e domenica qui è serata pizza per tutta la famiglia! Figli nipoti...Noi diciamo sempre: -La casa è aperta.

M. A noi ci fa piacere...

P. Nell'insieme vengono quasi sempre! Lei cucina bene!

M. Mah, cosa vuole....abbiamo fatto le lasagne, le polpette anche ripiene...Sempre cose all'italiana! Non è che prepariamo un piatto svizzero...se si va in ristorante sì, ma a casa non siamo tanto contenti.

³⁸ Legenda: P=Antonio, padre, M=Maria, madre, F=Rosa, figlia.

I pasti consumati insieme, con tutte e tre le generazioni riunite attorno ai cibi tradizionali, giocano un ruolo molto importante nella costruzione della memoria familiare e nel mantenere saldi i legami intergenerazionali, come dice Muxel:

à table, la famille joue son va-tout quotidien. Scène maintes fois rejouée, [...] pendant des années. C'est de cette répétition que la mémoire familiale tire sa densité, et sans doute sa vérité. [...] Beaucoup de la vie de famille, de ces échanges, de sa vitalité affective comme des nécessités de l'éducation passe par ce moment familial du rassemblement nourricier.³⁹

I nonni considerano l'unità familiare fondamentale e fanno in modo di mantenerla attraverso contatti regolari e frequenti con i figli e i nipoti. Ormai in pensione da qualche anno, aiutano la figlia occupandosi attivamente dei nipoti, anche se Antonio sottolinea che l'aiuto è reciproco, e impegnandosi nel parlare italiano quando sono con loro.

M. Sempre sta anche a noi che uniamo questa famiglia!

P. Certo, l'unione. Ci teniamo molto all'unione! Per esempio, siccome Rosa venerdì lavora tutta la giornata, allora noi, per dire...venerdì partiamo di qua alle undici e andiamo a cucinare per i figli, per i bambini, per i nipoti...Ci aiutiamo reciprocamente. // Quando siamo insieme ai nipoti parliamo italiano con loro.

Riguardo alla trasmissione della lingua, la figlia dice che diventa sempre più difficile parlare in italiano in casa da quando i figli sono scolarizzati: nonostante Rosa comunichi in italiano col marito, arrivato in Svizzera all'età di vent'anni, il francese sta progressivamente sostituendo l'italiano.

F. Eh...coi bambini adesso con la scuola è vero che va un pochettino più facile col francese però cerco sempre di parlargli un po' in italiano...quando posso! Però diciamo...devo cambiare la rotella!

Rosa e il marito compiono annualmente in estate un viaggio per recarsi in Sicilia dai familiari: ci vivono ancora i suoceri e i suoi genitori che durante l'estate si trasferiscono nella casa di loro proprietà. Il paese di origine della famiglia è il punto di riferimento per le vacanze e il viaggio una strategia importante per rinnovare i legami con i parenti.

F. Cerchiamo di andare una volta all'anno, di ritornare dalla famiglia...un po' tutt'e due perché mio marito ha anche i genitori ancora là in Sicilia quindi andiamo e magari se dobbiamo andare a visitare qualche altro posto andiamo durante l'anno. // [Il paese in Italia è] un punto di riferimento, dove andare ogni volta in vacanza.

³⁹ Muxel. A., *op. cit.*, p. 63.

10.1.13 Trasmettere la lingua: un'esperienza incredibile

Carla e Massimo

Carla ci racconta l'esperienza particolare vissuta con la figlia primogenita che per quattro anni si è rifiutata di parlare la lingua dei genitori, fino al giorno in cui ha deciso di esprimersi con frasi complete che hanno stupito notevolmente e piacevolmente la madre per la loro complessità. Massimo considera la lingua italiana come l'elemento prioritario che definisce l'appartenenza e parlarla in casa secondo lui non ha minimamente influito sull'apprendimento del francese delle figlie, che definisce ormai bilingui.

Carla

Abbiamo parlato sempre ed esclusivamente l'italiano e devo dire che è stata un'esperienza incredibile innanzitutto perché la prima figlia non voleva assolutamente parlare italiano e...non ha mai parlato italiano, ci ha sempre risposto in francese, capiva tutto ma ci ha sempre risposto in francese fino all'età di quattro anni, fino al giorno in cui ha deciso che sapeva formare le frasi e mi ha risposto in una frase con un'ipotetica col congiuntivo!

Massimo

Loro vedono molte cose in italiano, anche alla televisione...quindi ecco, la lingua è un aspetto fondamentale. Infatti il fatto di parlare in italiano a casa non è stato semplicemente...perché ci veniva naturale, // da un lato penso che loro possano parlare bene il francese anche se noi parliamo italiano, // possono essere bilingui, se c'è questa naturalezza di scambio tra i loro amici e noi, la famiglia, i nonni e così via // e poi...anche dà loro la possibilità di vivere alcune esperienze italiane.

Carla pensa che la figlia si rifiutasse di parlare la lingua italiana perché pensava che la mamma non amasse o non conoscesse il francese, come molte altre mamme “di una grande esclusione sociale”. Il conflitto di cui è stata vittima la bambina secondo Carla derivava dal fatto che la lingua veicolata dalla scuola, cioè la lingua ufficiale, “legittima”, non coincideva con quella della famiglia: l'italiano agli occhi della bambina era considerato una lingua di minor valore, la lingua dei non-autoctoni, degli “stranieri”, da nascondere e forse di cui vergognarsi. Ora Carla con orgoglio afferma che la figlia è completamente bilingue, anzi parla italiano con l'accento napoletano trasmessole dai genitori.⁴⁰

⁴⁰ «Le lingue straniere? Potete anche impararle alla perfezione, ma non le parlerete mai come quella che avete ascoltato alla nascita. È più o meno questa la conclusione di uno studio coordinato da Alice Mado Proverbio, del laboratorio di elettrofisiologia cognitiva del dipartimento di psicologia dell'Università di Milano-Bicocca. Nel corso di uno studio su 15 interpreti simultanei italiani di elevata professionalità, la cui padronanza della lingua inglese è praticamente indistinguibile da quella dell'italiano, la ricercatrice ha individuato alcune componenti dell'attività elettrica del cervello che permettono di capire se un soggetto intento alla lettura di un testo è madrelingua oppure no. Dallo studio emerge infatti che una specifica onda elettrica (definita N170), attivata dalla regione visiva sinistra del cervello durante la lettura silenziosa, segnala se il soggetto è alle prese con la lingua che ha imparato a parlare da bambino oppure con una lingua imparata successivamente. Secondo gli scienziati, la differente reazione del cervello dipende dal fatto che l'apprendimento della lingua nativa si verifica contemporaneamente all'acquisizione delle conoscenze concettuali e delle esperienze corporee e sensoriali». http://www.focus.it/scienza/psicologia/Le_lingue_dentro_al_cervello_C12.aspx

Penso che questa bambina avesse un...avesse anche un conflitto interiore...infatti un giorno me l'ha detto, mi ha detto in francese: -Maman, je pense que tu aimes pas le français parce que tu ne me parles jamais français e credo che lei andando alla garderie, vedeva delle mamme lì di una grande esclusione sociale perché non parlavano francese e quindi lei ha forse avuto paura che io vivessi la stessa condizione e quindi lei lo rifiutava l'italiano! Questo era il primo aspetto. Secondo aspetto è che lei è una bambina molto...come voglio dire?...Preoccupata delle sue performances e quindi non voleva parlare italiano avendo paura di fare degli sbagli...finché ha parlato e adesso è totalmente bilingue! Anzi, parla anche con un accento napoletano! (ride)

La figlia minore ha invece avuto un atteggiamento diverso nei confronti della lingua usata in famiglia e fin da piccola ha sempre parlato sia l'italiano sia il francese; oggi il francese è diventato la lingua della vita scolastica, dei rapporti sociali extra-familiari, mentre l'italiano resta più vincolato alla sfera dell'intimità, della casa.

Invece la sorella più piccola, che ha un carattere...un panzer, praticamente, ha sempre parlato tutte e due le lingue, sempre! Perché lei non ha vissuto lo stesso conflitto interiore, cioè lei non si è mai sentita diversa, lei...va dritta per la sua strada però adesso la lingua di casa è chiaramente l'italiano. Loro parlano in francese solo quando raccontano, neanche sempre, un evento che fa parte della loro vita francofona, cioè la scuola, tendono a raccontarla in francese però poi vedevo...dico...-Non ho capito perché...-Ah mamma!...e me lo ripete in italiano. Per anni abbiamo solo comprato film in italiano poi adesso che loro...ce li hanno in tutte e due le lingue, libri in tutte e due le lingue.

Carla, ancora molto legata ai genitori e alla sua città natale, è convinta che le figlie si rendano conto che i nonni sono portatori di un'eredità culturale trasmessa loro attraverso i ricordi raccontati e i libri messi a disposizione delle nipoti. Secondo il suo parere le bambine capiscono di vivere una situazione privilegiata: la loro "italianità" è un valore e non sinonimo di emarginazione sociale, come lo è stato per tanti italiani arrivati negli anni precedenti. Carla sa di aver ricevuto dalla famiglia un bagaglio importante a livello culturale: provenendo dalla classe media, i suoi genitori hanno investito nell'educazione e nell'istruzione dei figli, considerando il capitale culturale più importante di quello economico.⁴¹

Io penso che loro sentono che tutta questa eredità culturale viene anche dai nonni, che quando vanno dai nonni ci sono tanti libri, ci sono tanti ricordi...loro lo vivono molto naturalmente! // Secondo me il punto fondamentale è che noi qui non abbiamo vissuto una condizione di esclusione e quindi loro non vivono l'italianità come una condizione di esclusione sociale! Quindi penso che questo non rappresenterà per loro un problema! // Eh, una cultura umanista, una cultura umanista molto...improntata sulla solidarietà...e sull'importanza della cultura stessa, quindi diciamo io vengo da un contesto di classe media però per i miei genitori l'istruzione e la cultura è sempre stato l'obiettivo primario per loro stessi e per noi, più che la riuscita economica.

⁴¹ Per Bourdieu «ogni famiglia trasmette ai figli, per vie più indirette che dirette, un certo capitale culturale e un certo *ethos* -sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati- che contribuisce a definire fra l'altro gli atteggiamenti rispetto al capitale culturale e rispetto all'istituzione scolastica». Bourdieu P. (1978). *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli M. (a cura di). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino, pp. 283-313.

Carla e Massimo pensano che il processo di trasmissione avvenga in modo molto naturale ed implicito perché lo stile di vita che hanno adottato in Svizzera sarebbe stato probabilmente simile a quello che avrebbero avuto se fossero rimasti a vivere in Italia; le figlie convivono oggi tranquillamente con le loro molteplici appartenenze.

Carla

Io penso che noi, anche implicitamente, [trasmettiamo] il nostro stile di vita alle nostre figlie: un modello non tanto consumista e improntato di più sull'affetto dato e ricevuto. E poi proprio dal punto di vista culturale noi facciamo una vita diciamo adatta alla loro età però facciamo dei viaggi in cui vediamo un certo tipo di cose... // ...Quando andiamo a Napoli andiamo a vedere i posti belli, racconto tante storie. Penso che loro lo vivano molto...naturalmente! Poi loro, i bambini, sono anche opportunisti...secondo me delle volte...la più grande soprattutto a volte è totalmente italiana, poi altre volte è svizzera (ride) però io penso che lei lo coniughi dentro di sé molto naturalmente!

Massimo

Mah...non so se si può trasmettere! In effetti però, in modo molto naturale diciamo, noi ci siamo ritrovati a fare...è stato quello di...noi qui a casa manteniamo un modo di vita molto simile a quello che avremmo avuto in Italia, penso...anche se noi abbiamo iniziato a vivere insieme qua in Svizzera però appunto in casa si parla sempre in italiano, diciamo...cuciniamo all'italiana! (ride).

Le pratiche alimentari sono importanti e cucinare secondo le abitudini italiane è qualcosa di naturale per Carla che, molto legata alle tradizioni culinarie della sua città di origine, ama preparare i cibi secondo le ricette tramandate dalla famiglia. Le pratiche alimentari, in particolare la preparazione di piatti definiti “speciali”, assumono un ruolo molto importante per le figlie; il cibo, soprattutto quando è legato a momenti particolari, vissuti non solo con la famiglia ma anche con gli amici, rafforza il sentimento di appartenenza, è elemento di continuità e di tradizione ma non necessariamente di nostalgia del paese lasciato.

Io cucino! (ride) È l'unico hobby che ho! Diciamo...io lavoro molto, cerco di occuparmi molto delle mie figlie, mi occupo della mia casa, ho tanti amici, viviamo molto fuori...e quindi mi piace avere questi amici a casa e faccio io la vera donna napoletana e do da mangiare (ride) e mi piace molto! // ...io faccio ancora una cucina molto...napoletana! Soprattutto le cose speciali! // ...nei momenti speciali faccio questi piatti della cucina napoletana e ...// Sì, per loro questo aspetto è molto importante!

10.1.14 L'obbligatorietà dell'italiano in famiglia

Giuliana

Giuliana da circa vent'anni vive all'estero, ha vissuto coi figli in diversi paesi ma con il marito ha preso la decisione di mantenere l'italiano come lingua di comunicazione

all'interno della famiglia, anche se oggi i figli tra loro a volte parlano in inglese, avendo vissuto alcuni anni negli Stati Uniti e frequentando in Svizzera una scuola internazionale. Giuliana ha iscritto i figli alle scuole italiane all'estero laddove era possibile, come a New York, ed è molto soddisfatta della scelta: i figli parlano e scrivono correttamente l'italiano tanto che la figlia maggiore ha deciso di frequentare l'università a Milano. Tra le strategie deliberatamente messe in atto da Giuliana ci sono le lezioni di ortografia impartite al figlio minore dato che ha frequentato solo per pochi anni la scuola italiana all'estero.

In famiglia parliamo italiano, è obbligatorio per tutti! I bambini fra di loro qualche volta parlano in inglese. // Chiaramente la mia figlia grande che ha fatto la maggior parte dei suoi studi a New York // e lei l'italiano lo sa e lo apprezza tant'è che per l'università lei stessa ha scelto di andare a Milano! Scrive benissimo in italiano, non fa nessun tipo di errore! Lo stesso XXX, che è la seconda, scrive bene in italiano. // ...XXX [il figlio minore] è chiaro...sconta il fatto che ha frequentato solo tre anni di scuola materna e un anno di scuola elementare...scrive in italiano! Io ogni tanto gli faccio fare dei dettati quando c'abbiamo del tempo libero...facciamo un dettato! E allora fa qualche errore ma come li farebbe un bambino italiano! Però non fa degli erroracci! Quindi son contenta!

Giuliana è contenta di essere riuscita a mantenere sempre vivo nei figli il sentimento di appartenenza, alimentato e rinnovato anche grazie ai viaggi regolarmente effettuati più di una volta all'anno nel suo paese natale, dove cerca far condividere ai figli svariate esperienze, nella convinzione che "tutto serve".

La lingua sicuramente sì, la lingua sicuramente sì perché più di questo veramente...Potremmo fare i corsi...però parliamo italiano, la Tv quando possiamo è italiana...tante vacanze in Italia // ci sono tanti amici italiani per cui portano la loro storia...parlano della scuola italiana, di cosa fanno...per dire, tutto serve, no, per accostarli al modo di vita italiano e parlano italiano correntemente. Certo se devono fare l'analisi logica non sono in grado di farla! (ride) però non fanno errori quando parlano! E hanno anche una certa ricchezza di vocabolario!

Alcuni programmi televisivi, e soprattutto il telegiornale serale, diventano stimolo per la discussione su argomenti diversi, anche di storia e di cultura; per Giuliana tutto è utile per il mantenimento della lingua/cultura, oltre naturalmente alla lettura dei numerosi libri di cui dispongono.

Il telegiornale lo guardiamo quasi tutte le sere...obbligo anche loro devo dir la verità, a guardare il telegiornale // [Guardiamo anche] fiction di biografie. Non è storia...però stimola un po' la curiosità e comunque dà qualche nozione. È un modo per parlare con loro ad esempio...del fascismo ecc...sono degli stimoli chiaramente, niente può sostituire il libro di storia siccome la storia italiana non la studiano chiaramente alla scuola internazionale, è un modo per...aggiornarli un po'. A casa siamo pieni di libri! (ride)

Giuliana è convinta e si compiace che i figli si sentano italiani nonostante abbiano sempre vissuto all'estero e che amino trascorrere i periodi di vacanza in Italia con familiari

importanti come i nonni, i cugini, ai quali sono legati affettivamente. L'appartenenza più forte resta quella italiana, un nucleo intorno al quale si assemblano le appartenenze acquisite nei diversi paesi.

E piace anche loro andare in Italia! Son contenti di andare...molto probabilmente, al di là della lingua e della cultura, quello che trovano in Italia e che non hanno ovviamente stando all'estero, ritrovano gli affetti quindi i nonni, i cugini, la famiglia! Poi son tutti coccolati perché non sono mai visti...a loro piace! Loro si sentono italiani! Grazie a Dio, dico io! Sì, perché cioè, fossimo di quelli che dicono: -Siamo qua da vent'anni, mi sento svizzero ma non possono essere svizzeri, no, perché sono qui da tre anni quindi...che sono americani nemmeno...perché ci sono stati pezzetti, solo pezzetti della loro vita, quindi è chiaro che il fatto che hanno questa identità italiana è fondamentale!

Giuliana dichiara di aver ricevuto dai genitori l'amore per la lingua e la cultura italiana, ricevendo molti stimoli culturali, grazie anche agli studi classici. Anche Giuliana, come Carla in precedenza, considera la formazione datale dal liceo classico fondamentale per la sua educazione.

Giuliana mette in evidenza il fatto che nessuno della famiglia sua e del marito abbia dovuto lasciare l'Italia alla ricerca di un lavoro come emigranti, definendo lei e il marito "cervelli all'estero", in mobilità all'estero per scelta.

Mah...i miei genitori ci hanno sempre portato al cinema, a teatro, ci hanno fatto visitare le città storiche Roma, Firenze...ci portava in Puglia...cioè ci hanno trasmesso l'amore sì, per i nostri posti, le nostre città, per la cultura, per la lingua! Abbiamo fatto degli studi, sia io sia i miei fratelli abbiamo tutti fatto il liceo classico //...alla mia epoca facevi il liceo classico perché era una scuola importante! Una scuola che ti preparava, quindi! E poi i miei hanno sempre vissuto in Italia...non vengono da emigrazioni, // siamo gli unici ad aver fatto questa vita di cervelli all'estero! (ride)

10.1.15. Strategie per l'uso della lingua

Caterina

Caterina parla sempre in italiano coi figli e, nonostante le rispondano quasi sempre in francese, sono in grado di comunicare con i familiari che vivono in Italia. Anche la televisione costituisce un mezzo importante per veicolare la lingua ma sono soprattutto i contatti frequenti con i nonni e i viaggi compiuti più volte all'anno le strategie consapevoli messe in atto da Caterina.

Penso già parlando italiano con loro, vediamo anche molta televisione in italiano // e poi comunque portandoli in Italia, avendo la famiglia in Italia sono obbligati, tra virgolette, comunque a parlare la lingua altrimenti...non si parla! E trovo che loro non parlano tanto spesso italiano con me, io parlo sempre italiano con loro però loro mi rispondono sempre in francese o comunque molto spesso, il 90% delle volte! Però noto che quando ci sono i miei genitori che vengono qui oppure quando andiamo in Italia, il passaggio dal francese all'italiano e dall'italiano al francese è molto rapido quindi riescono comunque ad esprimersi in italiano.

Sintesi del capitolo

Considerare la trasmissione come una comunicazione unidirezionale tra colui che trasmette e colui che riceve è limitativo: secondo D. Berliner non si deve semplificare in tal modo il concetto e occorre considerare i bambini come l'anello essenziale nella catena della trasmissione.

La métaphore unidirectionnelle de la communication entre un «récepteur» et un «receveur» trouve ici ses limites. Jean Lave nous a appris à user du concept de transmission avec prudence et à insister sur l'«agencéité» (*agency*) de celui qui apprend, toujours interprète actif de ce qui lui est transmis dans le cadre d'un apprentissage «situé» (Lave & Wenger 1991). Qui transmet quoi? Dans quels réseaux de transmission, formes d'organisation et idéologies tel héritage s'est-il constitué? En résumé, comment on transmet et comment on reçoit? [...] Les enfants sont, de fait, des acteurs essentiels à prendre en compte dans l'analyse de cette chaîne.⁴²

Gli studi di Bourdieu hanno mostrato, basandosi sul concetto di *habitus*, l'esistenza di un meccanismo di trasmissione intergenerazionale di gusti, pratiche e atteggiamenti all'interno della famiglia, che favorisce la riproduzione sociale.⁴³

Le testimonianze dei genitori e dei nonni hanno messo in evidenza tutta una serie di strategie più o meno coscienti per trasmettere e mantenere viva l'“italianità”. Si tratta di un processo attraverso il quale si veicolano nozioni, immagini, sentimenti e regole all'interno della famiglia; una nuova memoria prende forma dalla trasmissione: non tutta la memoria dei nonni viene infatti tramandata ai nipoti. «C'est par fragments [...] qu'ils communiquent aux petits-enfants les souvenirs qui sont les leurs, et qu'ils leur font parvenir l'écho de traditions presque disparues».⁴⁴ Per Scabini e Cigoli

il “passaggio di consegne” tra la prima e la seconda generazione prende la forma della trasmissione, accoglimento ed elaborazione della *memoria familiare* [...] Essa consiste nella capacità di sentire ed esperire ciò che connette le diverse generazioni, nel coltivare la comune appartenenza e nell'impegno a riproporla con apporti personali.⁴⁵

Tramandare la storia e la memoria della famiglia serve, soprattutto a chi lascia il paese di origine, a costituire le fondamenta, le basi su cui costruire la vita nel nuovo. La prima generazione, avendo vissuto una parte della vita in Italia, è portatrice di storie e di esperienze relative a un mondo molto diverso da quello conosciuto dalla seconda

⁴² Berliner D. (2010). «Anthropologie et transmission», in *Terrain*, 55, pp. 13-14.

⁴³ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, chapitre 3, «Structure, habitus, pratique».

⁴⁴ Halbwachs M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire. Postface de G. Namer*. Paris: A. Michel, p. 171.

⁴⁵ Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare: legami, simboli e transizioni*. Milano: Cortina, p.173.

generazione, per lo più nata in Svizzera ma cresciuta nutrendosi di questa storia, tenuta viva grazie ai contatti frequenti con i familiari rimasti in Italia.

Il confronto delle testimonianze ci mostra che la lingua italiana, nonostante gli ostacoli posti dalla scuola che consigliava ai genitori di non parlarla in famiglia, è passata dalla prima alla seconda generazione; la prima generazione, in alcuni casi proveniente da una realtà dialettale, ha trasmesso ai figli una lingua il più possibile vicina all'italiano standard.⁴⁶ Oggi la seconda generazione ha difficoltà nel mantenere la lingua all'interno della comunicazione familiare ma non rinuncia alla ricerca di strategie per trasmettere la storia, la memoria della famiglia, lo stile di vita, l'amore per il paese di origine dei nonni, le tradizioni,⁴⁷ i valori, gli *habitus*, i riti e le pratiche, tutto ciò che viene denominato "cultura d'origine", oggi spesso criticata, della quale proponiamo la definizione di Cuche.

Rifiutare l'uso generalizzato del concetto di cultura d'origine non vuol dire tuttavia trascurare il frequente riferimento che molti migranti fanno alle proprie origini, né sminuire il significato che tale riferimento ha per loro. Evocare le proprie origini, il villaggio, il paese significa fondamentalmente dichiarare un'identità nella quale ci si riconosce. E per i figli e i nipoti degli immigrati, definirsi facendo riferimento all'origine dei genitori o dei nonni, vuol dire iscriversi in una storia familiare, fare parte di una memoria collettiva.⁴⁸

La presenza di un coniuge di origine italiana costituisce un elemento favorevole non solo per la trasmissione della lingua ma per l'interesse verso tutto ciò che riguarda l'Italia. La famiglia rappresenta il luogo privilegiato in cui si produce e nello stesso tempo si trasmette un forte senso di attaccamento alla comunità di origine, in un processo di continua ridefinizione dell'appartenenza; i legami familiari vengono rafforzati e rinnovati

⁴⁶ «Les primo-migrants (G1) en effet ont transmis à leurs enfants (G2) non pas le dialecte régional, qui constitue dans bien de cas 'leur' véritable langue, mais la langue standard, apprise bien souvent une fois à l'étranger, 'hors sol' en quelque sorte, en côtoyant leurs compatriotes originaires d'autres régions. L'abandon du dialecte est pour eux une renonciation lucide qui prend son sens au regard de leur expérience 'élargie' du monde dérivant de la migration (qui dépasse le cadre local d'origine) mais, surtout, en vue de la mobilité sociale escomptée à tout le moins pour leurs enfants». Fibbi R., Matthey M. (2009b). *Rapport final. Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération*. Berna: Programma nazionale di ricerca PNR56 "Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera", p. 6.

⁴⁷ «La parola tradizione deriva dal latino *traditio*. Nel diritto successorio romano, *traditio* indica la trasmissione di un bene, mobile o immobile, dalla mano di un soggetto che lo dà alla mano di un soggetto che lo riceve. [...] Dal campo giuridico il concetto ha in seguito visto estendere la propria portata fino a comprendere ogni forma di trasmissione di valori, norme, credenze, stili, atteggiamenti e comportamenti, che avviene tra individui o gruppi che normalmente appartengono a generazioni successive. [...] In antropologia culturale il concetto di tradizione viene usato frequentemente quasi come sinonimo di cultura e, infatti, una delle caratteristiche che definiscono la cultura è quella di essere trasmessa di generazione in generazione. Trasmissione tuttavia non vuol dire necessariamente replica e riproduzione. [...] Perché un modello di comportamento possa essere definito tradizionale è necessario quindi che esso, oltre a essere trasmesso da una generazione all'altra, contenga un aspetto cognitivo (definizione e riconoscimento della situazione) e un aspetto normativo (applicazione del comportamento appropriato)». Cavalli A. in [http://www.treccani.it/enciclopedia/tradizione_\(Enciclopedia-delle-Scienze-Sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tradizione_(Enciclopedia-delle-Scienze-Sociali)/)

⁴⁸ Cuche D. (2003). *La nozione di cultura nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino, p. 139.

grazie all'apporto fondamentale dei nonni, risorsa alla quale i genitori attingono per conoscere la storia, la memoria familiare⁴⁹ e per mantenere vivo il legame con l'Italia. Soprattutto se vivono vicino ai nipoti, i nonni costituiscono l'anello fondamentale della catena di trasmissione e di mantenimento del capitale linguistico: ciò è stato dimostrato in parecchi studi⁵⁰ ma alcuni informanti della nostra ricerca hanno dichiarato di preferire comunicare con i nipoti in francese perché la trasmissione del messaggio e il rapporto affettivo prevalgono sulla lingua usata.⁵¹

Dalle testimonianze è emerso che le abitudini culinarie italiane sono molto presenti⁵² all'interno della famiglia, alcuni piatti in particolare sono investiti di una carica identitaria, «les “plats totems” [...]» che vengono rivalutati per diventare «une représentation presque mythique non seulement de l'alimentation du groupe, mais en partie de son identité». ⁵³ Gli attori perpetrano le pratiche alimentari della preparazione dei cibi secondo le ricette tradizionali, «ogni atto legato al cibo porta con sé una storia ed esprime una cultura complessa», dice M. Montanari.⁵⁴ Cucinare e mangiare sono gesti che hanno una forte valenza culturale perché testimoniano l'attaccamento alle appartenenze primarie, i pasti condivisi con la famiglia e i parenti diventano occasione per consolidare i vincoli dei membri che la compongono, attraverso rituali propri ad ogni famiglia.

Per molti genitori la trasmissione, anche se voluta e cosciente, si attua in maniera naturale e tra le strategie coscienti messe in atto, oltre alle pratiche transnazionali della famiglia, i viaggi e le visite frequenti ai parenti rimasti in Italia, c'è anche la partecipazione a feste organizzate dalle diverse associazioni laiche e religiose, presenti sul territorio come la Missione Cattolica Italiana, i comitati dei genitori, le associazioni a carattere regionale.

I Corsi LCI organizzati dal Consolato sono una strategia importante per la trasmissione della lingua e della cultura, veicolate attraverso un insegnante madrelingua e un approccio

⁴⁹ Gli episodi della vita vissuta in Italia dai nonni sono un patrimonio importante da tramandare e, quando la memoria è riferita a un passato doloroso, può venire nascosta ai figli e ai nipoti ma non siamo in grado di dedurlo dalle testimonianze degli informanti.

⁵⁰ Alba et al., 2002; Pease-Alvarez, 2002; Ishizawa, 2004; Oppo, 2007 citati da Merle M., Matthey M., Bonsignori C., Fibbi R. (2010). «De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, p. 19.

⁵¹ Siamo state testimoni in alcuni casi di comunicazioni in francese tra nonni e nipoti durante lo svolgimento dell'intervista.

⁵² Come spiega J.-P. Poulain «le mangeur s'insère dans une culture. L'aliment, la cuisine et les manières de table, parce qu'ils sont culturellement déterminés, incorporent le mangeur dans un univers social, dans un ordre culturel. L'acte alimentaire est fondateur de l'identité collective et, du même coup, de l'altérité». Poulain J.-P. (1997). «La nourriture de l'autre: entre délices et dégoûts», in *Internationale de l'imaginaire*, Nouvelle série, 7, *Culture, nourriture*, p. 128.

⁵³ Calvo E. (1982). «Migration et alimentation», in *Information sur les sciences sociales*, 21, 3. London: Sage Publications, p. 420.

⁵⁴ Montanari M. (2004). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Laterza, quarta di copertina.

educativo-didattico di stile italiano. Molti genitori che iscrivono oggi i figli ai Corsi LCI li hanno frequentati a loro volta quando erano piccoli, segno che hanno rappresentato un'esperienza positiva da riproporre ai figli.⁵⁵

Per riassumere elenchiamo di seguito il repertorio delle strategie individuali, familiari e di gruppo elaborate dagli attori, così come sono emerse dalle interviste:

- frequenza al Corso LCI organizzato dal Consolato;
- frequenza al corso di catechismo presso la Missione Cattolica Italiana;
- uso della lingua italiana in famiglia, coi genitori e coi nonni;
- effettuazione di viaggi frequenti in Italia;
- mantenimento di legami familiari e di amicizia con persone italiane, in Svizzera e in Italia;
- acquisto e uso di TV, DVD, libri, giornalini per ragazzi;
- partecipazione a feste organizzate dalle associazioni e dalla Missione Cattolica Italiana;
- racconti della storia familiare;
- messa in atto di tradizioni, riti, pratiche, habitus.

Secondo le nostre ipotesi d'interpretazione l'esperienza della mobilità ha provocato il metissaggio delle pratiche linguistiche e alimentari ma sembra non averle intaccate in profondità.

Per quanto riguarda gli attori/alunni, le risposte dei questionari ci mostrano che:

- la lingua parlata in famiglia è soprattutto il francese ma ai bambini piace parlare l'italiano perché è considerato una bella lingua;
- le occasioni per parlare italiano al di fuori della famiglia o dei Corsi LCI e di catechismo sono poche;

⁵⁵ «Dalla ricerca condotta da Rosita Fibbi (Università di Neuchâtel) e da Marinette Matthey (Università Stendhal Grenoble 3) emerge che l'ambiente familiare svolge un ruolo primordiale nella trasmissione della lingua d'origine da una generazione all'altra, ma che altrettanto importanti sono anche la dimensione extrafamiliare e quella politica; l'abbandono della tesi secondo cui il mantenimento della lingua d'origine ereditata costituirebbe un freno per la riuscita sociale, permettendo così di conciliare la lealtà linguistica nei confronti della famiglia con le scelte linguistiche; un'offerta di formazione linguistica che si estende dalle scuole elementari alle scuole post-obbligatorie, consentendo in tal modo ai giovani discendenti di migranti di consolidare la lingua d'origine ereditata e di riappropriarsi di una competenza linguistica nonché di un sentimento d'identità». Presentazione del Programma nazionale di ricerca PNR 56, novembre 2010. *Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera. Il significato della lingua d'origine per l'identità dei migranti.*

http://www.nfp56.ch/i_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=23&kati=5

Ricordiamo inoltre, anche se nessuno degli informanti l'ha espresso, che il bagaglio linguistico-culturale familiare è valorizzato nella biografia linguistica del *Portfolio europeo delle lingue*: «La Biographie langagière débute généralement par une page ou deux dans lesquelles l'apprenant a la possibilité de présenter son bagage linguistique et culturel et réfléchir sur ce bagage, par exemple la/les langue(s) de la famille, le voisinage, etc. ». *Portfolio européen des langues*. Conseil de l'Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_biography_FR.asp

- molti mangiano piatti della cucina italiana;
- i bambini guardano a volte i programmi televisivi italiani ma pochi leggono libri e giornali italiani;
- tutti vanno in vacanza in Italia e amano andarci perché hanno famiglia e amici.

11. STRATEGIE DI TRASMISSIONE: NELLE RETI ASSOCIATIVE

Obiettivi del capitolo

Nonostante le difficoltà che abbiamo enunciato nel quadro teorico, ci siamo comunque servite dell'osservazione partecipante, o della *partecipazione osservante*,¹ a numerosi momenti d'incontro proposti dalle associazioni laiche e religiose presenti sul territorio.² Abbiamo ritenuto utile partecipare agli eventi organizzati in modo da avere un'altra chiave di lettura dei comportamenti e delle strategie individuali e di gruppo e, in quanto italiana residente a Losanna da qualche anno, abbiamo potuto facilmente partecipare alle diverse manifestazioni.

Il nostro ruolo di ricercatrice non è mai stato dichiarato apertamente anche se a volte alcune delle persone presenti erano a conoscenza del nostro progetto di ricerca; abbiamo assunto una posizione di osservante/osservatrice neutrale e rispettosa del terreno osservato che ci ha portato a conformarci temporaneamente alle azioni dell'ambiente. Secondo una griglia predisposta³ ma non rigida, abbiamo trascritto i dati in appunti manoscritti per un totale di circa sessanta di pagine di bloc-notes, redatti durante l'osservazione dell'evento o subito dopo. Si è trattato di un atto e di un processo riflessivo per renderci conto delle azioni svoltesi nell'ambiente osservato, avendo cura, nello stesso tempo, di non eccedere nel nostro ruolo di ricercatore, di "spia" dei comportamenti degli attori.

Siamo state osservanti e partecipanti di una trentina di eventi nel periodo che va da novembre 2009 a ottobre 2011; difficile contabilizzare le ore complessive di presenza sul

¹ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 18.

² Non abbiamo volutamente preso alcun appunto durante gli incontri informali ai quali abbiamo partecipato, come ad esempio le cene, gli incontri tra amici e colleghi.

³ Per l'osservazione partecipante abbiamo redatto una griglia nella quale abbiamo preso in considerazione i diversi aspetti dell'attività di cui siamo state testimone attiva. Gli aspetti considerati per l'osservazione sono stati i seguenti:

- tipo di evento;
- ente organizzatore;
- data e luogo;
- numero delle persone presenti;
- età e sesso delle persone presenti;
- lingua/lingue usate nello svolgimento dell'attività;
- lingua/lingue parlate dalle persone presenti (interazione con gli organizzatori e delle persone tra loro);
- atmosfera percepita;
- decorazione dell'ambiente;
- ruolo della ricercatrice all'interno del gruppo;
- conversazioni informali tra la ricercatrice e le persone presenti;
- altri dati ritenuti significativi.

campo in quanto gli eventi hanno avuto una durata da un minimo di un'ora fino a un massimo di quattro o più.

Le attività organizzate dalle diverse associazioni laiche e religiose⁴ spaziano dalle conferenze/dibattiti culturali e politici, alle feste di intrattenimento, a spettacoli rivolti a pubblici diversi. Il numero delle persone presenti, nella maggior parte dei casi italiani e di origine, che hanno partecipato o assistito agli eventi, variava dalle poche decine alle centinaia di persone.

Nella prima parte del capitolo presenteremo brevemente i riferimenti teorici relativi ai concetti di rete sociale e di associazione che sono di fondamentale importanza per la mobilità di tipo migratorio; successivamente delineeremo le caratteristiche dell'associazionismo italiano presente sul territorio e la situazione attuale di crisi in cui versano le associazioni attraverso le testimonianze di alcuni responsabili. Da ultimo presenteremo alcuni eventi ai quali abbiamo partecipato e che consideriamo significativi ai fini della ricerca, riportando alcuni stralci delle interazioni verbali intercorse tra i diversi attori partecipanti.

11.1 L'importanza della rete sociale nella mobilità

La nozione di rete sociale (*social network*) è comparsa per la prima volta in un articolo dell'antropologo britannico J. A. Barnes nel 1954.⁵ Il concetto è legato all'idea di capitale sociale, definito da F. Piselli come

costituito dall'insieme delle risorse relazionali che l'individuo in parte eredita e largamente costruisce da solo, all'interno della famiglia e in altre cerchie sociali. [...] Come altre forme di capitale, il capitale sociale è produttivo: è una risorsa per l'azione che rende possibile all'attore il conseguimento di fini non altrimenti (o con costi molto alti) raggiungibili.⁶

Se l'importanza dell'associazionismo nella mobilità di tipo migratorio è stata messa in luce già negli anni '20 dai lavori di Thomas e Znaniecki, J. Kellerhal osserva che le funzioni delle associazioni di stranieri nei *paesi di accoglienza*,⁷ come nel nostro caso la Svizzera, «ont une fonction d'intégration affective très marquée, une autre d'équilibration normative, une troisième d'intégration fonctionnelle, une quatrième d'expression

⁴ Ci si riferisce alle Missioni Cattoliche Italiane di Losanna e di Renens.

⁵ Barnes J. A. (1954). «Class and Committees in a Norwegian Island Parish», in *Human Relations*, VII, 1, pp. 39-58.

⁶ Piselli F. (2001). «Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico», in Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C. *Il capitale sociale: Istruzioni per l'uso*. Bologna: Il Mulino, p. 49.

⁷ Per *paesi di accoglienza* si intendono i paesi in cui chi proviene dalla mobilità di tipo migratorio ha deciso di stabilirsi definitivamente.

culturelle».⁸ M. Colucci, nello studio sulle associazioni degli emigranti italiani nel secondo dopoguerra, afferma che occorre valutare «se la partecipazione ad un'associazione ha contribuito ad aumentare o a circoscrivere l'isolamento sociale e culturale degli emigrati».⁹

Per quanto riguarda la Svizzera, uno dei primi studi sulle associazioni italiane risale solo alla metà degli anni '80 quando R. Fibbi, riconsiderando l'associazionismo in relazione alla seconda generazione,¹⁰ ne ha messo in evidenza la varietà. In un articolo successivo Fibbi afferma che la rete associativa è importante perché «permet aux individus en mobilité sociale de rester fidèles à leur groupe d'appartenance, de quitter les positions professionnelles typiquement immigrées, sans pour autant "trahir" leur groupe».¹¹ Negli anni '70, quando le associazioni italiane di tipo regionale sono subentrate a quelle a connotazione politica degli anni '60, «les pratiques associatives peuvent être comprises comme des tentatives de redéfinitions des identités/appartenances».¹²

In una ricerca più recente sulle associazioni italiane di Losanna alla fine degli anni '90¹³ A. Alaimo afferma che le associazioni rappresentano «une forme possible de re-élaboration des liens sociaux. [...] Les associations d'immigrés sont des lieux fortement caractérisés par la culture d'origine».¹⁴

11.2 La crisi dell'associazionismo: le testimonianze di alcuni responsabili

Ormai da alcuni anni le associazioni italiane in Svizzera attraversano un momento di crisi dovuto allo scarso interesse delle seconde generazioni: come dice Alaimo nella sua ricerca, in un contesto in cui la comunità italiana viene considerata integrata, «les nouvelles générations ne s'intéressent plus aux associations d'immigrés. Ceci s'accompagne d'un désengagement progressif des membres les plus actifs. [...] Le lien social s'affaiblit suite à la désagrégation des formes traditionnelles d'appartenance et de

⁸ Kellerhals J. (1974). *Les associations dans l'enjeu démocratique*. Lausanne: Payot, p. 172.

⁹ Colucci M. (2001). «L'associazionismo di emigrazione nell'Italia repubblicana», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, p. 416.

¹⁰ Fibbi R. (1985). «Les associations italiennes en Suisse en phase de transition», in *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 1, pp. 37-47.

¹¹ Fibbi R. (1993). «Stratégies identitaires et participation sociale: les racines locales des immigrés», in *Les migrations internationales: cours général public 1992-93*. Lausanne: Payot, p. 90.

¹² Fibbi R. (1995). «Les associations d'étrangers: une réalité interculturelle», in Poggia E., Perret-Clermont A.-N., Gretler A., Dasen P. *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: être migrant II*. Bern: P. Lang, p. 330.

¹³ Alaimo A. (2001). *Les associations d'immigrés italiens de Lausanne*. Lausanne: Université de Lausanne, Institut de Géographie, Travaux et recherches de l'Institut, n.° 20.

¹⁴ Alaimo A., *op. cit.*, p. 34. Alaimo continua dicendo: «Lorsque l'on passe dans les locaux (bars) de ces associations, c'est le lien avec le lieu d'origine qui nous frappe le plus. Il paraît dès lors légitime de se demander s'il s'agit d'espaces de fermeture, lieux de repli sur la culture d'origine, ou bien d'espaces qui favorisent l'intégration avec le pays d'accueil». Alaimo A., *ibidem*.

socialisation». ¹⁵ La Barba e Cattacin nella loro ricerca mettono in evidenza i problemi del mancato ricambio generazionale:

l'associazionismo è cambiato, le associazioni politiche evolvono verso forme di impegno culturale, verso una differenziazione degli obiettivi, non senza una dispersione delle forze dovuta all'incapacità di gestire i processi di cambiamento. Ma restano dei luoghi di identificazione e partecipazione, anche se residuali. ¹⁶

A conferma dei risultati delle ricerche di cui sopra, riportiamo alcuni stralci delle interviste a due responsabili di associazioni che ci spiegano i motivi della scarsa partecipazione alla vita associativa da parte delle seconde generazioni.

Iniziamo con il rappresentante per la Svizzera del Consiglio Generale degli Italiani all'Esteri (C.G.I.E.): ¹⁷ a proposito della crisi dell'associazionismo, pensa che dipenda da una frattura generazionale. Nel passato i genitori miravano all'assimilazione dei figli; affinché non rivivessero le stesse esperienze di emarginazione, li hanno tenuti lontani dalle associazioni, simbolo di un passato migratorio da dimenticare.

Abbiamo una frattura tra le generazioni che sono convinto sia dovuta ai genitori. // Era un'esperienza migratoria non metabolizzata perché i genitori che han sofferto perché la Svizzera non è stata tenera, cioè fare attività anche solo di associazione poteva essere pericoloso, non avevi il permesso rinnovato, eccetera...e ho notato che i genitori, qualcuno me l'ha detto, facevano di tutto per tener lontani i figli...favorivano l'assimilazione, parlavano francese a casa perché non avessero il distacco nell'andare a scuola eccetera...e i figli si ritrovano a venti, trent'anni sapendo che il padre è emigrato, ha sofferto ma non sapendo né come né dove, come dire...avendo un'immagine negativa di questo e che non lo è perché se le realizzazioni di cui ti ho parlato prima e di cui approfittano tutti gli stranieri, sono senza nazionalismo beccero, sono anche frutto della lotta e dell'impegno degli italiani! Cioè, questi dovrebbero andare fieri dei loro padri!

Per il vice-segretario del Circolo sardo di Losanna ¹⁸ il motivo della crisi dell'associazionismo deriva dall'integrazione dei giovani di seconda generazione nella società locale: oggi sono ormai plurilingui, pluriculturali e hanno acquisito la mentalità svizzera.

Ai tempi di oggi bisogna rassegnarsi: i giovani non sentono il bisogno. I Circoli sono nati perché gli italiani non sapevano la lingua e non osavano andare in un bar a comandare qualcosa, allora il luogo per consolarsi era il Circolo. C'era la malattia della nostalgia, io non l'ho mai avuta. I giovani di oggi sono integrati, hanno studiato qui, hanno la conoscenza con le diverse culture. // Sono più realista che utopista: hanno altri divertimenti che passare il tempo dentro qui. Sono italiani quelli nati qui ma vivono

¹⁵ Alaimo A., *op. cit.*, p. 3.

¹⁶ La Barba M., Cattacin S. (2007). *Dossier film. "Le associazioni italiane in Svizzera"*. Film sociologico di M. La Barba. Produzione: SUISSE Controtempo-Morena La Barba, Unité de sociologie visuelle de l'Université de Genève, FSM, ODM, FCLIS, FIMM, p. 5.

¹⁷ È membro anche del Comitato degli Italiani all'Esteri (COMITES) dei cantoni Vaud e Friburgo, coordinatore per la Svizzera del Sindacato Pensionati Italiani (SPI) della Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL), membro della Colonia Libera di Losanna e consigliere comunale del comune di Losanna. Intervista effettuata il 30/03/2010.

¹⁸ Intervista effettuata l'8.4.2011.

e pensano come gli svizzeri. // [Le associazioni sono nate] quando gli italiani erano spaesati, sprovveduti. Ogni regione s'è fatta la sua associazione, era un punto di ritrovo. La generazione nata qui non è interessata.

11.3 La testimonianza del sacerdote della MCI

Le Missioni Cattoliche Italiane presenti in Svizzera, pur non potendosi considerare come associazioni, hanno costituito da sempre «avamposti garanti non solo dell'assistenza religiosa e spirituale, ma anche di quella, in una certa misura, sociale, anche se quest'ultima si è andata progressivamente, per contingenze storiche, affievolendo».¹⁹

Abbiamo raccolto la testimonianza del sacerdote direttore della Missione Cattolica di Losanna,²⁰ che ci spiega qual è il ruolo della Missione oggi, in un paese come la Svizzera.

Qui siamo tutti e solo italiani, punto, mentre in Italia purtroppo c'è la tendenza nord-sud, polentoni e terroni, qui la cosa bella è che siamo solo italiani punto a capo ed è stata per me una bellissima intuizione. // Chi è qui da più generazioni, che si sente come tradizione come cultura dalla scuola eccetera...più svizzero, elvetico, ha però una formazione umana e cristiana che è molto ancora radicata in Italia e vedo che dentro di loro provano un contrasto, un contrasto che bisogna cercare di...illuminare aiutando a portare avanti quella che è la vera fede senza, tra virgolette, cadere in tutto ciò che il mondo ti offre, cioè una società che non è cattolica ma protestante o atea o comunque di altra fede. // La scelta della Missione italiana per una famiglia è una scelta!

Il sacerdote ci spiega anche le ragioni della diminuzione della partecipazione dei giovani alle attività della Missione rispetto al passato.

Spesso la gente mi racconta i ricordi ma non con quella nostalgia pettegola ma con quella nostalgia di chi dice: «È comunque stato bello! Conoscono la fatica di chi è stato qua prima di me però nello stesso tempo mi chiedono perché non è più così. Per esempio i gruppi giovanili, pur nella precarietà del luogo, la mancanza di mezzi, eppure i ragazzi si trovavano. Ma perché? C'è una ragione che lo spiega: una, l'emigrazione era più giovane di adesso, la difficoltà della lingua era più forte e adesso son diventati nonni e i figli sono cresciuti, sono padroni del francese, anzi sono i nonni che insegnano ai figli l'italiano oggi // e quindi a quel tempo era più facile il bisogno di stare insieme perché dobbiamo...difenderci, dobbiamo aiutarci almeno con la lingua.»²¹

¹⁹ Spadacini A. (2005). «Presentazione», in Tassello G. (a cura di) (2005). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma: Fondazione Migrantes, Basilea: CSERPE, p. 16. Vittorio Gazerro scrive a proposito dell'impegno delle Missioni nel campo dell'istruzione scolastica: «Non dimentichiamo che la presenza degli stranieri in Svizzera viene vissuta come anomala, con un sentimento di paura, in quanto si tratta di cattolici emigrati al nord con i loro problemi, con le loro diversità culturali e linguistiche, in un ambiente religioso diverso e predominato dall'uso della lingua tedesca. [...] La famiglia emigrata in Svizzera comprende il valore lingua, appositamente richiede l'apprendimento della lingua italiana per il proprio bambino e si rivolge alla chiesa e alle missioni per ottenere una risposta formativa che diviene anche linguistica e religiosa». Gazerro V. (2005). «Impegno delle missioni cattoliche italiane in Svizzera nel campo dell'istruzione», in Tassello G. (a cura di) (2005). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma-Basilea: Fondazione Migrantes/CSERPE, p. 338. Un altro strumento per il mantenimento della lingua italiana è costituito dalla stampa delle Missioni. Anche la Missione Cattolica Italiana di Losanna ha il suo giornale: «Il Messaggero».

²⁰ L'intervista è stata effettuata il 5.11.2010. Attualmente la Missione è diretta da un nuovo sacerdote.

²¹ A proposito del rapporto tra fede e lingua il sacerdote dice: «Normalmente io vedo questo che i ragazzi che vengono qui al catechismo noi chiediamo anzitutto alle famiglie di non confondere il catechismo italiano con una scuola gratuita o a buon mercato e infatti la raccomandazione è: se parlate italiano tra voi, se il bambino parla e capisce italiano allora

11.4 Nuove mobilità, nuove associazioni

La comunità italiana, costituita da un nutrito gruppo di giovani che da alcuni anni vengono a studiare e a perfezionarsi all'università di Losanna e all'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL),²² ha sentito l'esigenza di fondare nel 2010 un'associazione, denominata *ITALaus*. Abbiamo avuto la possibilità d'intervistare²³ uno dei membri fondatori e primo presidente che ci ha raccontato la storia della nascita dell'associazione e il significato del nome.

ITALaus ha un doppio senso: Italia più Losanna ma se si pensa alla pronuncia inglese vuol dire anche "casa Italia". // La data ufficiale di fondazione è novembre 2010 ma in realtà si era parlato di un'associazione culturale già avanti. L'idea è nata nelle pause di lavoro: sentivamo fortemente la necessità di unire tutti gli italiani e avevamo notato che all'università c'erano moltissimi studenti che si erano raggruppati in associazioni ma che gli italiani, pur essendo una delle prime nazionalità presenti sul campo, non erano rappresentati.²⁴ Allora ci siamo detti: perché no? Siamo partiti in quattro e adesso siamo più di trecento e abbiamo due pagine su Facebook!

La pagina di presentazione del gruppo è in lingua inglese e lo statuto in francese.²⁵ Ci vengono spiegate le motivazioni dell'uso della lingua inglese nel sito dell'associazione e spesso anche durante gli eventi proposti.

Lo scopo della nostra associazione è quello di promuovere e valorizzare la cultura italiana creando uno scambio anche con le altre culture. Vogliamo integrarci col territorio e con la popolazione che è internazionale. Siamo in maggior parte dottorandi, post doc e studenti e, facendo parte del mondo scientifico, abbiamo più padronanza dell'inglese che del francese. Ci spiace per le persone più grandi che così non possiamo raggiungere perché non sanno l'inglese.

iscrivetelo qui, altrimenti senza nessuna gelosia, iscrivetelo al catechismo francese! Perché l'esperienza del catechismo è ascolto, partecipazione, gioia. Se non ci sono questi elementi oltre alla lingua diventa un'ora di sofferenza e di rifiuto quindi questa è una delle condizioni che chiediamo ai genitori e devo dire che un buon 98% è così. Poi c'è qualche genitore: -No, ma tanto lo capisce! E poi ti rendi conto che bisogna proprio...però il ragazzo che viene fin da piccolo respira questo, il catechismo è un cammino, sanno che è un cammino di più anni».

²² Perego G. (2011). *Rapporto italiani nel mondo 2011. Introduzione*. Roma: Fondazione Migrantes. «Attualmente i flussi verso l'estero, seppure più contenuti numericamente, non sono scomparsi. Sono migliaia i "talenti" italiani inseriti in tutte le parti del mondo, migliaia di laureati lasciano annualmente l'Italia», p. 4.

²³ Intervista effettuata il 19.4.2012.

²⁴ L'ITALaus è stata riconosciuta quale associazione degli studenti dell'EPFL (École Polytechnique Fédérale de Lausanne).

<http://search.epfl.ch/ubrowse.action?acro=ITALAUS>

²⁵ «ITALaus is the association for the promotion of the Italian culture in Lausanne. It aims to export the Italian culture and to provide a deeper awareness of Italy's authentic facets, while promoting a cultural exchange with the international community. ITALaus is open to everyone (Italian or not) who loves Italy and/or wants to plunge into another culture...».

Dallo statuto dell'associazione ITALaus: «Article 4 -buts.

1. ITALaus a pour but d'être un espace de rencontre, d'échange et d'entraide entre les étudiants italiens, ainsi que toute autre personne intéressée par un échange interculturel. L'association œuvre également pour la promotion de la culture italienne, notamment par l'organisation de manifestations récréatives, culturelles ou sportives.

2. L'Association n'a pas de but économique. Elle n'est affiliée à aucun mouvement politique, ni à aucune religion.

3. L'association s'interdit toute discrimination et respecte la liberté d'opinion de ses membres».

<http://italaus.epfl.ch/images/stories/Statuts.pdf>

La nuova associazione ha contatti con le altre associazioni italiane presenti da tempo sul territorio e spesso in collaborazione vengono organizzati eventi diversi.

Loro hanno visto in noi quella propulsione che non hanno e quindi ci hanno preso in simpatia, ci hanno aiutato. Perché non organizzano eventi culturali? Perché non hanno idee: noi facciamo tanto non avendo niente, loro hanno i fondi ma non fanno niente. Non abbiamo una sede, i membri fondatori finiranno il dottorato prossimamente quindi abbiamo bisogno di coinvolgere i nuovi arrivati; abbiamo bisogno di nuove persone.

11.5 I rapporti delle associazioni con le istituzioni svizzere

La *Commission fédérale pour les questions de migration* (CFM) in uno studio pubblicato nel 2009²⁶ si è posta l'obiettivo di comprendere se le reti associative degli stranieri residenti in Svizzera possano fungere da «"ponts" entre les populations migrantes et les autorités étatiques en particulier dans le cadre de politiques d'intégration et de promotion de la santé». I risultati della ricerca mostrano che le associazioni in Svizzera hanno stretti legami con i paesi di origine delle comunità emigrate ma anche con il paese di residenza.

En Suisse, ces associations jouent depuis longtemps un rôle important dans l'intégration des populations migrantes (voir par exemple Fibbi 1995) et certaines sont devenues des partenaires incontournables des autorités locales, en tant que représentantes des groupes nationaux ou ethniques dont elles sont issues.²⁷

Abbiamo chiesto alla presidente del Com.It.Es²⁸ dei cantoni Vaud e Friburgo quali sono i rapporti con le istituzioni svizzere; dall'intervista emerge lo scarso interesse delle seconde e terze generazioni per l'impegno politico che invece era molto forte nel passato.

Siamo il tramite tra l'associazionismo e l'amministrazione pubblica. Abbiamo per esempio fatto una conferenza sulla naturalizzazione. Ci occupiamo dei diritti civili sia verso l'Italia sia verso...la Svizzera, insomma perché qui ormai siamo alla seconda, terza generazione e forse ci chiediamo soprattutto perché molti dei giovani italiani sono scarsamente presenti a livello politico. // però, voglio dire, proporzionalmente siamo...siamo indietro e invece abbiamo emigrazioni più recenti che si stanno inserendo molto più rapidamente. Ora, non si tratta di gelosia, assolutamente, però // pare strano che gli italiani, che hanno fatto veramente tanto per l'integrazione qui in Svizzera e non solo per gli stranieri perché con le loro lotte // tanto hanno spinto che hanno migliorato anche...come dire? La legislazione svizzera, indirettamente, naturalmente!

Il Com.It.Es, in quanto organismo ufficiale di rappresentanza della comunità italiana, fa parte della *Chambre Cantonale Consultative des Immigrés* (CCCI).

²⁶ Moret J., Dahinden J., en collaboration avec Loubier J.-C., Meffre V., Weber D. (2009). *Vers une meilleure communication. Coopération avec les réseaux de migrants*. Bern: Commission fédérale pour les questions de migration.

²⁷ Moret J., Janine Dahinden J., en collaboration avec Loubier J.-C., Meffre V., Weber D., *op. cit.*, p. 36.

²⁸ Intervista effettuata il 14.10.2010. La presidente ci spiega qual è la funzione del Com.It.Es (Comitato degli Italiani all'estero): «Siamo un organismo sovrastrutturale e quindi facciamo da tramite fra l'amministrazione pubblica, rappresentata dal consolato e dall'ambasciata, e la...i nostri cittadini italiani residenti qui e, visto che si parla d'integrazione, anche verso gli svizzeri e gli altri stranieri».

Come presidente del Com.It.Es rappresento la comunità italiana e sono vice-presidente nella camera cantonale consultativa del canton de Vaud²⁹ che è un organismo simile al Com.It.Es ma a livello cantonale, per dare dei pareri sulla politica del cantone, non vincolante ma indicativo sicuramente.

11.6 Estratti di note di campo

Nella seconda parte del capitolo presenteremo alcuni estratti di note di campo relative alle attività nelle quali siamo state partecipanti e osservatrici. Si tratta di eventi di vario tipo: conferenze ad argomento culturale, dibattiti politici, feste religiose e laiche.

11.6.1 Festa di Carnevale, 26/02/2010

La festa è stata organizzata dall'Associazione dei genitori italiani di Ecublens,³⁰ nei dintorni di Losanna: nella grande sala comunale sono presenti circa un centinaio di persone tra i quali numerosi bambini con genitori e nonni. Lo scopo della festa è la presentazione di uno spettacolo di recite e canti relativi alla tradizione del Carnevale italiano, proposti dagli alunni di scuola primaria frequentanti i Corsi LCI di Ecublens, preparati dall'insegnante durante le lezioni. Lo spettacolo, in italiano, riscuote un notevole successo: genitori e nonni applaudono calorosamente le esibizioni dei piccoli. Alcuni genitori si occupano della ristorazione e tra i cibi serviti vi sono i dolci tipici della tradizione gastronomica italiana del Carnevale. C'è un'atmosfera di allegria, i bambini sono mascherati, lanciano coriandoli e stelle filanti, rincorrendosi per la sala.

Ci aggiriamo tra i tavoli insieme all'insegnante che ci presenta alcuni genitori e nonni che potrebbero essere interessati a collaborare per la nostra ricerca che spieghiamo brevemente. I genitori e i nonni parlano volentieri con noi e rispondono ad alcune domande sulla trasmissione familiare della lingua e della cultura italiana, poste in modo informale. Le interazioni verbali tra la ricercatrice e i nonni e i genitori sono in italiano ma quelle dei bambini tra loro o con i genitori sono in francese.

²⁹ «La Chambre Cantonale Consultative des Immigrés (CCCI) a été créée en 1998. Ses membres sont nommé-e-s par le Conseil d'Etat. [...] La CCCI regroupe des représentants des communautés migrantes et des commissions suisses-étrangers du canton de Vaud. En tant qu'organe consultatif, elle étudie les moyens d'améliorer l'intégration des étrangers et de lutter contre les discriminations». <http://www.vd.ch/autorites/departements/decs/population/bureau-cantonal-pour-integration/chambre-consultative/>

³⁰ Dal pieghevole distribuito durante la festa: «Dallo statuto dell'associazione. Scopi dell'associazione:

- Promuovere la formazione scolastica, culturale e morale dei figli degli italiani o di doppia nazionalità in età prescolastica e formativa, che frequentano le scuole di Ecublens e dintorni, e favorirne il loro pieno inserimento nella scuola locale.

- Migliorare l'informazione dei genitori, in modo ad coinvolgerli direttamente nelle questioni riguardanti la scuola italiana e svizzera.

- Operare per la massima diffusione della lingua e della cultura italiana, formulando proposte concrete da realizzare in collaborazione con le autorità italiane e svizzere, organizzando anche attività ricreative, manifestazioni e viaggi culturali. La nostra attività è basata essenzialmente sul volontariato. Ci occupiamo di organizzare le attività descritte nel programma allegato, in concerto con l'insegnante di italiano».

Di seguito riportiamo alcuni stralci significativi delle conversazioni, trascritte il più fedelmente possibile.

Un papà ci parla delle difficoltà di trasmissione della lingua ai figli:

Diventa sempre più difficile per me e per mia moglie parlare italiano con i bambini, per questo abbiamo deciso di iscriverli ai Corsi. Le feste come queste ci danno l'opportunità di ritrovarci con la comunità italiana.

Una nonna esprime il suo forte sentimento di appartenenza.

Le radici le senti sempre, ti ricordi la tua infanzia che hai trascorso nel tuo paese di origine. Quanto brutto che sia ma è sempre il più bello! Le radici le sento perché c'è sempre qualcuno laggiù e quando vado sono contenta di rivedere i miei, rivedo le amiche che hanno fatto la scuola con me, le vedo invecchiare.

Un nonno ci racconta come è stato usato il capitale economico acquisito in Svizzera.

Con le rimesse del nostro lavoro abbiamo potuto far studiare i nostri figli e i nostri paesi in Italia si sono sviluppati, abbiamo costruito case ma adesso i nostri figli non ci vogliono più andare. Finché ci siamo noi la casa resta ma poi...

11.6.2 Festa della Missione Cattolica, 3/10/2010

La “festa italiana”, o “kermesse” come viene chiamata, della Missione Cattolica Italiana di Losanna e Renens, viene organizzata annualmente durante il primo fine-settimana di ottobre nella grande sala comunale di Bottens, nei dintorni di Losanna. La festa dura due giorni: il sabato sera, dalle ore 19 alle ore 24, è dedicato agli adulti che possono cenare e successivamente ballare accompagnati da musica italiana suonata e cantata da un cantante italiano; la domenica, dopo la messa e l'aperitivo, segue il pranzo, costituito da piatti tipici della cucina italiana. Il pomeriggio è dedicato alle famiglie: vengono proposti giochi per i bambini, balletti e scenette presentati in italiano dai gruppi giovanili; una lotteria con molti premi completa il programma della giornata. La sala è decorata con le bandiere svizzera e italiana, molte persone portano spillato sulla maglia il tricolore; in un angolo della sala alcune mamme intrattengono i numerosi bambini presenti con attività di bricolage e di disegno; un cartellone con frasi in italiano scritte dai bambini campeggia su una parete. Aggirandoci per la sala abbiamo osservato che le interazioni verbali tra le persone anziane sono in italiano ma tra i giovani e i bambini con i genitori in francese. Tra i partecipanti abbiamo incontrato numerosi genitori e nonni di ex-alunni con i quali abbiamo conversato amichevolmente; in un momento successivo abbiamo trascritto le conversazioni che ci sono sembrate significative.

Una mamma ci racconta di sentire ancora molto la lontananza dalla sua famiglia.

Io partirei stasera per tornare in Italia! Qui me la sbroglio da sola, so fare tutto da sola, sono autonoma, mi sono dovuta rimboccare le maniche e farmi valere perché mio marito è sempre impegnato col suo lavoro. Me ne andrei subito, ho avuto bruttissime esperienze // però dico: -Ce la devo fare perché ho i bambini. Mi aiutano tanto, ci aiutiamo a vicenda. Partecipiamo molto alle attività della Missione, ci tengo che i miei figli facciano il catechismo in italiano.

Un'altra mamma ci parla del suo rapporto con la Svizzera.

*Non sono emigrata per motivi lavoro miei ma per seguire mio marito. Vivo giorno per giorno perché questo non è il nostro paese. **Sto qui perché devo stare qui ma ho sempre l'Italia nel cuore**, in Italia non c'è l'ipocrisia che c'è qui. **In Italia avevo tanti amici anche se non avevo la libertà di qua.** Qua gli amici ti chiamano quando hanno bisogno.*

Un'altra mamma ci spiega perché frequenta la Missione.

Per me la religione è importante!** Quando sono arrivata in Svizzera non sapevo il francese e anche adesso che lo so parlare **non sono capace di pregare in francese.** Ecco perché porto anche i miei figli al catechismo perché essendo nati qui almeno possono vivere la fede un po' come in Italia, come facevo io da bambina. **Mi trovo bene qui alla Missione perché siamo tutti uguali.

Una catechista ci spiega come sono organizzati i corsi di catechismo.

***I bambini che vengono da noi devono saper parlare un po' l'italiano perché i nostri testi sono italiani ma noi diciamo ai genitori che non siamo insegnanti;** se vogliono che i bambini imparino a leggere e scrivere devono mandarli ai corsi del Consolato.*

Un papà ci racconta perché partecipa alla messa e alle feste della Missione.

*Sono sposato con una donna italiana nata qui, io sono in Svizzera da diciassette anni. **Ormai mi sento svizzero durante la settimana, quando lavoro, e mi sento italiano la domenica quando vado a messa o partecipo alle feste della Missione.** Per questo porto anche i miei figli.*

11.6.3 Conferenza sulla Sicilia, 28.10.2011

La conferenza è organizzata a Losanna presso il Circolo italiano, con la collaborazione del Com.It.Es Vaud-Friburgo, dell'Associazione ITALaus, dell'Associazione Regionale Emigrati Siciliani di Losanna. Alla presenza di un pubblico numeroso, circa cento persone, la serata inizia con i discorsi del Console Generale d'Italia a Losanna e della Presidente del Com.It.Es, segue la conferenza sul tema "Sicilia: patrimonio storico artistico monumentale". Alla fine due giovani dell'associazione ITALaus leggono alcune poesie, delle quali una in dialetto siciliano, applaudite calorosamente dal pubblico. L'associazione ITALaus presenta anche un Power Point sulla Sicilia; nella sala è allestita la "Mostra fotografica dell'Itinerario arabo-normanno di Palermo, Monreale e Cefalù".³¹ Al termine della presentazione viene offerto un aperitivo a base di prodotti siciliani tipici.

³¹ La Sicilia possiede cinque siti riconosciuti dall'Unesco quale "patrimonio dell'Umanità".
http://www.patrimoniounesco.it/UNESCO/siti_italiani.htm

Ci aggiriamo tra le persone presenti, alcune delle quali già incontrate ad altre manifestazioni, conversando in modo informale, trascrivendo in un momento successivo le conversazioni che ci sono sembrate significative.

Una mamma ci ha parlato del suo sentimento di "italianità" e della sua visione dei due paesi.

Mi sento italiana, anche se avessi il passaporto svizzero ma sono contenta di essere qui, di vivere qui, non ho mai criticato la Svizzera come fanno certi italiani che sono qui. Questo non toglie che io mi senta svizzero, ognuno è quello che è. Quando sono in Italia mi sento bene, anche qui mi sento molto bene, non c'è differenza. Non sono una grande patriota ma l'Italia è un paese che ha un patrimonio culturale che non ha nessuno, opere d'arte a cielo aperto e a cielo chiuso e il mangiare, riconosciuto da tutti! Se andiamo in fondo ci sono molte cose che non vanno: la burocrazia, i trasporti non sono come qui; la maniera di lavorare...magari quelli che non hanno vissuto all'estero non se ne accorgono.

Due persone anziane della prima generazione, arrivata negli anni '60, ci parlano delle loro esperienze.

All'inizio è stato duro per noi quando eravamo stagionali ma adesso ci sono italiani più razzisti degli svizzeri! Però bisogna anche dire gli italiani hanno dovuto fare la gavetta, adesso gli stranieri sono difesi e protetti, hanno aiuti ma quando c'eravamo noi, gli spagnoli e i portoghesi, tutto questo non c'era.

Penso che sia una piccola parte che è rientrata. Gli italiani si sono integrati, hanno preso le abitudini qui e si sentono più stranieri in Italia. Ci vanno solo per le vacanze. Quelli che arrivano alla pensione fanno la navetta tra Italia e Svizzera perché i figli e i nipoti sono qui. Gli italiani hanno avuto il senso di migliorarsi nel proprio lavoro, si sono dati da fare proprio in tutti campi, diventando anche padroncini ma i nostri figli non riprendono il lavoro dei genitori. Quasi tutti noi abbiamo fatto studiare i figli.

Sintesi del capitolo

Le associazioni, come ci hanno detto alcuni responsabili, accusano la crisi³² della loro frequentazione già a partire dalla seconda generazione che, per la maggior parte nata in Svizzera, si è integrata nella società locale, acquisendone la mentalità, gli usi e i costumi, la lingua e non sente più l'esigenza di ritrovarsi solo con persone della stessa origine. La prima generazione, arrivata in Svizzera negli anni '60-'70, in molti casi messa ai margini della società locale, ha dovuto ritagliarsi spazi e nicchie di aggregazione, tessere reti di

³² Nel 2007 M. La Barba ha realizzato un documentario sulle associazioni italiane in Svizzera. «Il lavoro di Morena La Barba si compone di due documentari. Il primo, *Le associazioni italiane in Svizzera*, ripercorre in 35 minuti i momenti più significativi dell'evoluzione dell'associazionismo italiano in Svizzera, mettendo in evidenza una situazione di crisi e volendo stimolare una riflessione sul suo futuro e sul ruolo delle nuove generazioni. Il secondo, intitolato *L'altra cosa* e della durata di 58 minuti, è realizzato partendo dalle discussioni che la visione del primo documentario ha scaturito tra i membri delle associazioni di sei differenti, ma significative, località svizzere (Sciaffusa, Basilea, Zurigo, Renens, Friburgo e Bellinzona)».

Dalla recensione di Carta D., in *Altreitalie*, 44.

http://www.altreitalie.org/Publications/The_Journal/Altreitalie_44/Review/Video/Morena_La_Barba_Le_Associazioni_Italiane_In_Svizzera_Mondi_Visioni_Divisioni_Dario_Carta.kl

solidarietà di tipo materiale, di sostegno sociale e morale, necessarie per mantenere saldi i legami con le appartenenze primarie.

Alle persone in mobilità, agli stranieri, la società del “paese di accoglienza” concede spazi che A. Gohard-Radenkovic ha denominato *espaces d'intégrabilité*.

La perte de repères, du fait de l'éloignement voulu ou subi d'un environnement familial, remet en question les systèmes de référence, les représentations et les pratiques culturelles héritées de son groupe social. Leur repérage systématisé nous conduit à l'appréhension des parcours linguistiques et sociaux, des ruptures avec les valeurs et appartenances premières, des transformations sociales individuelles. Ces indices traduisent des quêtes et des réaménagements identitaires, assurant l'adaptation, à des degrés différents, selon les ressources propres, mais aussi selon l'espace d'intégrabilité qui sera offert par le milieu d'accueil à l'individu mobile (Papatsiba 2003) ou aux «minorités» en situation de migration (Gohard-Radenkovic, Mujawamarija et Perez 2003).³³

Le associazioni potrebbero quindi essere considerate come “spazi d'integrabilità” concessi dall'istituzione in modo che i suoi membri restino all'interno del gruppo di appartenenza; studi recenti affermano invece che le associazioni, soprattutto nel passato, hanno giocato un ruolo importante nel processo d'integrazione e Losanna «peut être considérée comme étant une pionnière de la question de l'intégration des immigrés. En effet, la réflexion à ce sujet commence dès les années 1960 et aboutit en 1971 avec la création du Bureau lausannois pour l'intégration des immigrés (BLI)». ³⁴

Nonostante la crisi in cui versa oggi l'associazionismo in Svizzera e in particolare nel cantone Vaud, le associazioni danno comunque ancora segno di vitalità e dinamismo, proponendo iniziative diversificate. Nella nostra esperienza di osservazione/partecipazione abbiamo constatato che alle conferenze culturali e ai dibattiti politici il pubblico era costituito totalmente da adulti per la maggior parte di prima generazione e da pochissime persone di seconda generazione; la nuova associazione ITALaus è riuscita invece a coinvolgere molti giovani italiani e, in altre attività organizzate in collaborazione con altre associazioni studentesche, anche giovani di altre nazionalità. Le testimonianze che abbiamo riportato ci mostrano che le associazioni regionali, pur tra le difficoltà dovute alla diminuzione del numero degli aderenti e al taglio dei finanziamenti italiani, sopravvivono alla crisi e continuano a giocare un ruolo

³³ Gohard-Radenkovic A. (2007). «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», in *Igitur*, Lingue/Culture/Identità, (a cura di) Santone L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice, p. 47.

³⁴ Fonte G. (2013). «L'intégration des immigrés italiens à Lausanne, un modèle de réussite?», in La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S. (dir). *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*. Lausanne: Éditions Antipodes, p. 165.

importante per la prima generazione ma c'è una grande preoccupazione per il futuro ricambio generazionale.

Alle attività organizzate dalla Missione Cattolica Italiana e dall'associazione dei genitori dei Corsi LCI abbiamo riscontrato una grande partecipazione di famiglie composte dalle tre generazioni. La Missione Cattolica sembra resistere alla crisi anche grazie ai corsi di catechismo per bambini e giovani dalla seconda classe di scuola primaria alle prime classi delle scuole superiori, nonché alle numerose altre attività proposte per tutte le età, senza dimenticare le celebrazioni eucaristiche.

Quanto abbiamo riportato a proposito della nostra partecipazione osservante a momenti d'incontro della comunità italiana ci ha permesso di spaziare su un numero elevato di attori, di avere una visione più ampia sugli italiani residenti a Losanna e nei dintorni ma soprattutto ci ha dato l'opportunità di osservare gli attori in interazione tra loro *in situ*. Secondo le nostre ipotesi d'interpretazione la partecipazione alle attività delle associazioni si inserisce nelle dinamiche familiari di trasmissione e di mantenimento del sentimento di "italianità".

12. PROPOSTE D'INTERPRETAZIONE

Le analisi dei diversi *corpora*, attraverso il confronto generazionale delle testimonianze degli attori, ci hanno fornito la chiave di lettura dei processi sociali: concordiamo con Bertaux, per il quale «tout récit de vie [...] comporte nécessairement nombre d'indications sur des phénomènes proprement sociaux»;¹ ogni *récit de vie* ci mostra infatti che «une chaîne indépendante d'événements vient toucher, comme une météore, aveugle, le parcours d'un sujet et modifier sa "trajectoire"».²

Nelle pagine che seguono ripercorreremo i capitoli dell'analisi dei *corpora* e proporremo le nostre interpretazioni.

12.1 I capitali degli attori

L'analisi del *corpus* degli adulti ha evidenziato che la mobilità ha rappresentato il passaggio di una frontiera non solo fisica, è stato un momento di rottura, di crisi, di difficoltà e d'incertezza ma soprattutto ha rappresentato lo stimolo per un nuovo inizio, dando origine a nuove traiettorie familiari, affettive e professionali.³ Attraverso l'esperienza di mobilità i capitali di partenza degli attori sono stati reinvestiti, si sono evoluti, hanno dato origine ad altri capitali mentre altri non sono stati riconosciuti.

La famiglia, che secondo le nostre interpretazioni si può considerare un capitale, gioca un ruolo fondamentale sia nel caso in cui si è formata prima dell'arrivo in Svizzera sia dopo: funge da supporto, da protezione, da risorsa nel nuovo contesto ed è indicatrice della volontà di stabilizzarsi in quanto denota il passaggio da una permanenza temporanea o di breve durata a un nuovo radicamento e a una residenza definitiva in Svizzera.

In sintesi i capitali individuati negli attori si potrebbero raggruppare in sette grandi categorie e in una serie di sotto-categorie:

- *capitali, capacità, risorse personali di partenza*: adattamento, volontà d'integrazione, laboriosità, predisposizione alla mobilità e al cambiamento, indipendenza, flessibilità, famiglia;

¹ Bertaux D. (1997). *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, p. 83.

² Bertaux D. *op. cit.*, p. 75.

³ «Le parcours de vie individuelle est composé de plusieurs trajectoires de vie, cognitives, affectives, professionnelles, familiales, etc. Une *trajectoire* de vie est définie comme un modèle de stabilité et de changements à long terme». Sapin M., Spini D., Widmer E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, pp. 31-32.

- *capitali ereditati, ricevuti dalla famiglia*: lingua, cultura, religione/religiosità,⁴ mobilità, capitali economici, capitali simbolici; italianità, origini/radici, pratiche, valori, tradizioni;
- *capitali acquisiti nella mobilità*: plurilingue, pluriculturale; capitali economici, culturali, professionali; statuto/status, emancipazione, habitus, pratiche, esperienza, capitale sociale;
- *capitali riconosciuti nella mobilità*: lingua, italianità, laboriosità, statuto/status, sociali;
- *capitali trasformati e reinvestiti nella mobilità*: sociali, economici, culturali; italianità, statuto/status, linguistici;
- *capitali trasmessi dalla prima alla seconda generazione*: italianità, lingua, cultura, mobilità, capitali economici, sociali, familiari; religione/religiosità, stile di vita, pratiche, habitus, origini/radici, valori, tradizioni;
- *capitali ereditati dalla prima generazione*: italianità, lingua, cultura, mobilità, capitali economici, sociali, familiari, religione/religiosità, stile di vita, pratiche, habitus, origini/radici, valori, tradizioni;
- *capitali da trasmettere alla terza generazione*: italianità, lingua, cultura, mobilità, capitali economici, sociali, familiari, religione/religiosità, stile di vita, pratiche, habitus, origini/radici, valori, tradizioni;
- *capitali non riconosciuti in Svizzera*: culturali, statuto/status, plurilingue.

Se consideriamo la mobilità della prima generazione come un fenomeno sociale totale, nel senso dato da M. Mauss,⁵ la mobilità è il capitale che ha stimolato l'acquisizione degli altri capitali, inducendo cambiamenti a livello economico, culturale, sociale, linguistico, identitario: potremmo quindi definire la mobilità come il capitale motore ma anche catalizzatore degli altri capitali scaturiti o modificatisi nel tempo.

La mobilità non ha però avuto lo stesso valore per tutti gli informanti: può essere stata valorizzante oppure no, come nel caso di chi è dovuto partire come manovalanza; in ogni caso ha generato una mobilità non solo binaria tra Svizzera e paese di provenienza ma anche verso altre regioni, città, italiane ed estere.

Per quanto riguarda gli attori alunni di scuola primaria, le risposte che abbiamo rilevato dal questionario in allegato ci mostrano l'esistenza del capitale di mobilità e del capitale plurilingue, ugualmente rilevati nei genitori e nei nonni. Non ci è stato possibile accertare attraverso il questionario l'esistenza di altri capitali che sicuramente saranno presenti.

Per concludere, dal confronto tra generazioni potremmo identificare due diverse tipologie di famiglia:

⁴ Per religiosità intendiamo la manifestazione della religione.

⁵ C. Dubar, nel commento all'opera di Mauss, spiega la nozione in questi termini: «la notion de «fait social total» recouvre une idée tout aussi importante que ce recours au concret: la considération de «l'homme total» dans tous ses aspects bio-physiologiques, psychologiques et sociologiques et, surtout, dans les rapports unissant ces différents aspects». Dubar C. (1969). «La méthode de Marcel Mauss», in *Revue française de sociologie*, 10-4, p. 519.

- famiglie con capitali linguistici, culturali ed economici di partenza poco sviluppati, nelle quali i capitali linguistico/culturali sono aumentati grazie al capitale economico: la mobilità ha generato il riscatto socio-economico-culturale attraverso le generazioni;
- famiglie con capitali linguistici, culturali ed economici di partenza più elevati, nelle quali si sono riprodotti gli stessi capitali nei figli; secondo le nostre ipotesi d'interpretazione, i capitali si sarebbero riprodotti attraverso le generazioni anche senza l'esperienza della mobilità.

12.2 Le rappresentazioni sulle lingue

Le rappresentazioni sulla lingua/sulle lingue mostrano che per tutti gli attori, adulti e alunni, l'italiano è la "lingua del cuore", degli affetti, dei sentimenti, dell'emozionalità, dei ricordi, della memoria familiare. Secondo la prospettiva generazionale potremmo dire che per la prima generazione l'italiano è:

- lingua di *comunicazione sovra-regionale* all'interno della comunità italiana residente per chi proviene da una realtà dialettale;
- lingua *sociale* e lingua *rifugio*;
- lingua della *migrazione*, da nascondere in passato;
- lingua *intellettuale*.

Per la seconda generazione nata in Svizzera o arrivata in età scolare l'italiano è:

- lingua di *affiliazione*, lingua *ereditata*;
- lingua della *ricomposizione* e della *ridefinizione* di sé;
- *capitale*, *plus-valore*, da trasmettere attraverso le generazioni.

Per quanto riguarda il francese, per la prima generazione è:

- lingua appresa per mezzo di un'*impregnazione forzata*;
- lingua ancora oggi *non del tutto padroneggiata*;
- lingua *del rapporto affettivo* con i figli e i nipoti.

Per la seconda generazione il francese è:

- lingua di *comunicazione familiare e sociale*;
- lingua delle *attività lavorative*;
- lingua *degli obblighi* della vita quotidiana;
- lingua di *scolarizzazione* e *d'inserimento sociale*;
- *seconda lingua materna*;
- lingua *spontanea*.

L'analisi del *corpus* degli attori/adulti mette in evidenza che l'italiano è stato trasmesso dalla prima alla seconda generazione, nonostante i consigli della scuola svizzera che fino a pochi anni fa considerava il bilinguismo un ostacolo all'apprendimento del francese,

lingua strumento per l'integrazione. L'analisi dei micro-processi individuali potrebbe far ipotizzare che le rappresentazioni sulla lingua italiana siano influenzate dalla percezione che ogni attore ha della propria italianità, rivalutata nel corso del tempo.

L'inglese è la lingua che emerge accanto all'italiano e al francese negli attori della cosiddetta "mobilità altamente qualificata" in quanto lingua *passe-partout*, usata nel lavoro e nei rapporti sociali all'interno della comunità internazionale. Il tedesco, che nel cantone Vaud è "la lingua del vicino", appresa nel contesto scolastico, è considerata importante ma non è molto amata, risentendo degli stereotipi sulla lingua e i suoi locutori. Pochi informanti hanno fatto riferimento al dialetto che resta invece per alcuni la prima lingua perché probabilmente è considerato di poco valore, quasi una non-lingua, da nascondere e di cui vergognarsi.

Per gli attori/alunni l'italiano è la

- lingua dei *nonni*;
- lingua delle *vacanze*;
- lingua *amata*;
- lingua *non sempre* praticata, padroneggiata a livelli diversi;
- lingua dei *Corsi LCI* e del *catechismo*.

Nonostante le rappresentazioni positive sulla lingua italiana, l'analisi dei *corpora* mostra l'indebolirsi della lingua nel corso del tempo e delle generazioni.

12.3 Le rappresentazioni sull'Italia

Dal confronto generazionale possiamo dedurre che gli informanti di prima generazione manifestano

- rappresentazioni *fluttuanti, in tensione* nei confronti dell'Italia;
- rappresentazioni che oscillano tra *nostalgia e disincanto, fierezza* delle origini e *delusione* per il presente;
- *sentimenti di gratitudine e di lealtà* nei confronti di un Paese che, pur accogliendoli "a braccia chiuse",⁶ ha permesso a molti di acquisire capitali negati in Italia.

Per la seconda generazione l'Italia è:

- *patria affettiva*, del cuore, alla quale è legata fin dall'infanzia da un sentimento di *attaccamento profondo*;

⁶ *Accolti a braccia chiuse* è il titolo che comprende una serie di film girati da Alvaro Bizzarri a partire dagli anni '70. *Accolti a braccia chiuse* [Enregistrement vidéo. Empfang mit verschränkten Armen. Accueillis à bras fermés: lavoratori immigrati in Svizzera negli anni 70. Lo sguardo di Alvaro Bizzarri. Editore: Climage; Anno di pubblicazione: 2009; Durata: 4h50. Cinque film accompagnati da un ritratto dell'autore e da un libretto di presentazione. Iniziativa dell'associazione «Les amis d'Alvaro Bizzarri», diretta da Morena La Barba e Alex Mayenfisch.

- *meta di tutte le vacanze* presso la famiglia;
- *paese “da cartolina”*;
- luogo in cui vengono rivissute *esperienze sensoriali significative*.

Per tutte e due le generazioni l'Italia è:

- *terra delle origini, delle radici familiari*;
- luogo che *non si potrà mai scordare*;
- luogo *connotato affettivamente* e in cui si ritorna perché legati da un *vincolo ancestrale non rescindibile*;
- paese del *ritorno temporaneo*, nel quale ormai quasi nessuno vorrebbe andare a vivere;
- paese delle *ricchezze culturali, delle bellezze paesaggistiche, della cordialità e degli affetti*.

Il confronto tra le testimonianze degli adulti e le produzioni degli alunni ha messo in evidenza che, se gli adulti, soprattutto di prima generazione, hanno denunciato alcuni aspetti negativi dell'Italia, a livello di organizzazione politica, di situazione economica, di crisi dei valori, gli alunni hanno rappresentazioni sull'Italia positive perché la conoscono solo durante il periodo delle vacanze; tali immagini e rappresentazioni costituiscono un immaginario relativo ad un paese non reale ma *immaginato*, idealizzato.

Il viaggio in Italia compiuto almeno una volta all'anno rappresenterebbe

- un *ritorno alle origini necessario*, una sorta di *pellegrinaggio* ma anche un *rito* che si rinnova, attraverso l'immersione nel paese dei genitori e dei nonni;
- un'*esperienza sensoriale e affettiva* significativa;
- una *strategia di trasmissione voluta* dalle famiglie.

Secondo le nostre interpretazioni la frequenza al Corso LCI e al corso di catechismo influenza la produzione di rappresentazioni positive sulla lingua/cultura e sull'Italia.

12.4 Le rappresentazioni sui Corsi LCI

Il Corso LCI, al quale molti degli informanti adulti della nostra ricerca ricorrono come supporto e risorsa per la trasmissione di una lingua progressivamente abbandonata, agirebbe sulle dinamiche familiari, spingendo la famiglia a riflettere sulle proprie pratiche linguistiche e culturali. Spesso gli attori/adulti che iscrivono ora i loro figli ai Corsi li hanno a loro volta frequentati e vi sono rimasti affettivamente legati ma oggi, senza prospettive di rimpatrio, la Svizzera rappresenta il presente e il futuro, proponendo per il tempo libero dei ragazzi attività molto più accattivanti, più piacevoli del Corso LCI. Nonostante la frequenza non sia ancora tenuta in considerazione nel curriculum svizzero, i genitori ritengono che i Corsi LCI offrano garanzie di qualità, grazie alla presenza di

docenti madrelingua,⁷ a programmi che si rifanno a quelli italiani, a un insegnamento che veicola la lingua/cultura “legittima”.⁸ Potremmo quindi affermare che i genitori iscrivano i figli ai Corsi per ragioni

- identitarie
- familiari
- pragmatiche

Le motivazioni⁹ per l’iscrizione dei figli/nipoti sarebbero generate dalle rappresentazioni positive sul proprio percorso scolastico, soprattutto se è stato effettuato in Italia, un insegnamento che prevede contenuti disciplinari di storia, geografia, riflessione linguistica e letteratura. Per chi ha frequentato il liceo e l’università in Italia il Corso LCI rappresenterebbe una forma di lealtà e di riconoscenza nei confronti di un percorso scolastico ritenuto altamente formativo.

Le rappresentazioni sui Corsi LCI mettono in evidenza la loro multifunzionalità in quanto

- aiutano a *rafforzare* il legame affettivo con la lingua e le pratiche culturali della famiglia;
- costituiscono un *anello importante della catena di trasmissione* dell’italianità e del patrimonio linguistico/culturale;
- *ufficializzano l’italianità e il bi-plurilinguismo* di chi li frequenta;
- rappresentano il *rovesciamento di una situazione passata* in cui la lingua e i suoi locutori erano stigmatizzati come stranieri, costretti a nascondere e ad abbandonare la propria lingua;
- sono *strumento di riscatto e di riparazione sociale*.

⁷ Ricordiamo che i docenti in parte provengono dai ruoli italiani e reclutati tramite concorso, in parte sono assunti localmente.

⁸ Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit.

⁹ Nel P.O.F. vengono messe in evidenza le motivazioni all’apprendimento dell’italiano. «L’utenza dei Corsi è costituita da ragazzi appartenenti, nella grande maggioranza, alla terza generazione delle famiglie emigrate in Svizzera. Generalmente si tratta di alunni che privilegiano in ambito familiare l’uso della lingua francese. Tuttavia vi sono ancora molte famiglie che, per comunicare in casa, usano sia il dialetto che l’italiano. Questi alunni conoscono la lingua italiana per averla acquisita, come abbiamo precisato, in ambito familiare o in vacanza dai parenti, questa si presenta, però, povera dal punto di vista fonetico, morfosintattico e lessicale e spesso risulta appesantita da interferenze sia dialettali che della lingua francese. Da un’attenta analisi delle loro attese sociali, professionali e dei loro bisogni formativi e culturali è scaturito che: hanno stabilito solidi rapporti con i coetanei locali, assumendone linguaggio, modi di dire, atteggiamenti e mode; il loro linguaggio di comunicazione è quello svizzero; sono interessati ad integrarsi nel tessuto socio-economico locale; non avvertono in maniera forte il richiamo dell’Italia come meta di ritorno; l’interesse all’apprendimento dell’italiano deriva in molti casi dal desiderio di comunicare con parenti e amici in Italia; le aspettative dei genitori nei loro confronti possono costituire motivo per iscriversi ai Corsi; la loro competenza della lingua italiana appresa in famiglia costituisce un buon prerequisito per frequentare con profitto i Corsi. Gli interessi che spingono i genitori ad iscrivere i figli ai Corsi sono molteplici e variano in base al livello culturale delle famiglie. Tra le priorità: il desiderio che i figli mantengano il legame con l’Italia attraverso la conoscenza della lingua e delle tradizioni italiane; la considerazione che la conoscenza della lingua italiana sia mezzo per la comprensione del patrimonio culturale italiano sentito come unico e irripetibile; la speranza che l’apprendimento di più lingue possa offrire ai figli un futuro migliore». *Piano dell’Offerta Formativa (P.O.F.), anno scolastico 2009/2010*, p. 7.

12.5 Il sentimento di appartenenza/italianità

Secondo le nostre interpretazioni l'*identità nazionale debole*¹⁰ degli italiani si è rafforzata nella mobilità, motore della costruzione di nuove appartenenze e di un sentimento d'italianità ricostruito, rimodellato, riadattato e rimesso in causa dal contatto con il paese "di accoglienza". L'esperienza della mobilità ha stimolato la riflessione sulle appartenenze primarie, ricomposte e ridefinite attraverso un processo di *bricolage*: mantenere l'italianità vivendo fuori dall'Italia è un esercizio che comporta la messa in atto di strategie coscienti o inconsce e di dinamiche familiari.

L'analisi dei *corpora* mette in luce la percezione di un sentimento d'italianità molto forte in tutti gli attori, costituendo una componente essenziale della persona. Interpretando le testimonianze degli attori, potremmo dire che, nella riflessione su quella che si può considerare un'*appartenenza primaria*, l'italianità

- è l'*essere* e il *sentirsi* italiano, al di là delle frontiere;
- è oggi un *valore aggiunto*;
- *non è più un ostacolo* all'integrazione;
- da *etichetta* attribuita è diventata *assunzione consapevole*;
- è un *legame emozionale forte*;
- suscita un *sentimento di estraneità*/"*stranierità*" percepito in Svizzera e in Italia;
- viene *rimodulata, ricomposta e ridefinita* dal contatto con le appartenenze acquisite nella mobilità;
- non è in contrasto con la *percezione affettiva dell'idea di "casa" in Svizzera*, segno dell'appropriazione e del radicamento al luogo.

L'italianità presenta quindi tante sfaccettature, assume molte forme di espressione, è diventata *da nascosta a manifesta, da negata a riscoperta, da ereditata a trasmessa*, ridefinita, reinventata, in un *processo di ibridazione/metissaggio*, in cui le molteplici appartenenze sono state assemblate, ricostruite, rinsaldate.

Se, nonostante l'acquisizione della nazionalità svizzera da parte di alcuni informanti, permane spesso la sensazione di sentirsi stranieri oppure ospiti in Svizzera, tali categorizzazioni sono strettamente legate alle politiche del paese di residenza, a livello *macro*: come spiega Gohard-Radenkovic, «les catégorisations et les constructions identitaires s'organisaient dans un rapport de tension exacerbé par des politiques linguistiques et culturelles étatiques, parfois autoritaires, ou de mesures migratoires,

¹⁰ Galli Della Loggia E. (2010). *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino, p. 154.

généralement restrictives». ¹¹ Il sentimento di appartenenza sarebbe quindi strettamente legato alla percezione che gli attori hanno della propria integrazione.

12.6 La percezione del sentimento d'integrazione

Secondo le nostre interpretazioni gli italiani, connotati negativamente nei decenni precedenti come stranieri nella società svizzera, ¹² hanno voluto e dovuto riappropriarsi della propria appartenenza e rivendicarne il valore attraverso la lingua, la religione, gli habitus e le pratiche culturali. Ormai giunti alla terza generazione, gli italiani sono una presenza che non si fa più notare, tanto da essere diventati quasi invisibili, ora “non danno più disturbo”, come ci ha detto una persona di seconda generazione. Inoltre, da quando, grazie agli accordi bilaterali, nel 2002 i cittadini dell'Unione europea sono equiparati agli svizzeri, ¹³ anche gli italiani hanno beneficiato dell'immagine di cittadini europei: «il discorso politico che accompagna il nuovo assetto giuridico stempera fortemente lo stigma dello straniero per i residenti Ue e in questo contesto anche degli italiani». ¹⁴

Gli attori di prima e seconda generazione hanno la percezione di essere integrati in Svizzera ma, secondo le nostre interpretazioni, si tratterebbe di un'integrazione «à géométrie variable», ¹⁵ in cui le frontiere fra straniero e non-straniero fluttuano e variano

¹¹ Gohard-Radenkovic A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II, p. 157. Per quanto riguarda le politiche linguistiche svizzere occorre ricordare che vige il principio di territorialità secondo il quale nelle quattro regioni linguistiche svizzere in genere esiste una sola lingua ufficiale. Per quanto riguarda le politiche migratorie, «la Svizzera è in grado di testimoniare gli aspetti positivi della migrazione, in quanto paese di emigrazione e d'immigrazione. Negli anni dopo la Seconda guerra mondiale, più di due milioni di persone sono immigrate in Svizzera contribuendo in modo determinante allo sviluppo economico del paese». <http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/topics/migr.html>
«Con la legge sugli stranieri (LStr; RS 142.20) e con l'ordinanza sull'integrazione degli stranieri (OIntS; RS 142.205) totalmente riveduta, gli obiettivi della politica svizzera in materia d'integrazione sono per la prima volta ancorati giuridicamente».

<http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/it/home/themen/integration/politik/grundsatzziele.html>

¹² «Il y a plusieurs décennies, l'étranger, le vilain corbeau, l'homme au couteau, c'était l'Italien, le Spaghetti, le piaf, le Tchink, le bouc émissaire responsable de tout ce qui allait mal en Suisse, qui n'avait qu'à bosser et à la boucler. Si depuis quelques lustres il s'est admirablement fondu dans le paysage helvétique, a réussi économiquement et s'est souvent distingué dans de multiples domaines, [...] d'autres sont venus plus tard. [...] Les immigrés italiens en Suisse firent preuve d'une capacité peu commune à s'insérer dans les contextes plus variés tout en conservant précieusement leurs spécificités régionales et nationales». Duros R. (2010). *Des Ritals en terre romande. Vol. I*. Vevey: L'Aire, pp. 13-14.

¹³ «L'Accordo del 21 giugno 1999 sulla libera circolazione delle persone tra la Svizzera e l'UE (ALC) facilita ai cittadini dell'UE le condizioni di soggiorno e di lavoro in Svizzera. Il diritto alla libera circolazione delle persone è completato mediante disposizioni sul riconoscimento reciproco dei diplomi, sull'acquisto di immobili e sul coordinamento dei sistemi di sicurezza sociale [...]».

Dal sito della Confederazione Svizzera http://www.bfm.admin.ch/bfm/it/home/themen/fza_schweiz-eu-efta.html

¹⁴ Fibbi R. (2011). «Come siamo diventati biondi: l'immigrazione italiana in Svizzera», in *Limes Quaderni speciali*, 3, p. 219.

¹⁵ Veillette J., Gohard-Radenkovic A. (2012) «Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues: le cas du Canton de Fribourg (Suisse)», in Adami H., Leclercq V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, p. 89.

nel tempo.¹⁶ La percezione dell'integrazione avrebbe influito sulle rappresentazioni che gli attori hanno sulla propria lingua/cultura e sul sentimento di italianità, oggi ritenuti valori da trasmettere attraverso strategie diverse; gli italiani possono oggi manifestare la propria italianità negli "spazi d'integrabilità" loro concessi, come può essere un "Corso di lingua e cultura d'origine" (LCO), in una relazione istituzionale che è di fatto asimmetrica, in quanto tali corsi continuano ad essere collocati ai margini della scuola pubblica.

Gli attori di prima generazione arrivati negli anni '60 e '70 hanno il sentimento di aver ottenuto un *cambiamento di statuto* e oggi percepiscono come stranieri le persone di altre nazionalità verso le quali riversano a volte il risentimento percepito anni prima nei loro confronti, *gli stereotipi* sugli italiani si sono *trasformati in apprezzamento* e oggi possono essere *fieri della propria italianità*. Gli italiani di seconda generazione, grazie ai sacrifici e alla laboriosità dei genitori che in molti casi ha permesso loro di ottenere capitali culturali e linguistici più elevati, si sono ricavati un posto onorabile all'interno della società svizzera e non si trovano più al gradino più basso della scala sociale.

Una nuova prima generazione, arrivata alla fine degli anni '90, la cosiddetta "fuga dei cervelli", vive diversamente l'integrazione: inserita nella comunità internazionale, non si sente emarginata, l'italianità non è vissuta negativamente ma è percepita come un capitale da sfruttare e da far conoscere.

In sintesi, per la prima generazione arrivata in Svizzera da tempo, l'integrazione potrebbe essere considerata

- una *meta*;
- una *conquista*;
- una *ricompensa* ottenuta a prezzo di sacrifici e sforzi.

Per la seconda generazione potremmo dire che

- l'integrazione è il risultato di un *processo naturale*;
- la *scuola* e il *lavoro* sono stati le chiavi d'accesso per l'integrazione.

Per la prima generazione, arrivata alla fine degli anni '90, altamente qualificata, l'integrazione

- è *multidimensionale*: nella società svizzera e nella comunità internazionale.

Per gli attori/alunni l'integrazione

- si attua attraverso la *scuola* e la frequentazione del *gruppo dei pari*.

¹⁶ Ricordiamo che nella recente legge federale sugli stranieri, la dimensione *macro*, prevede che l'integrazione passi in gran parte attraverso la lingua (Art. 4 della Legge federale sugli stranieri).

12.7 Le strategie di trasmissione familiari ed extra-familiari

La famiglia svolge una funzione decisiva nei processi di trasmissione intergenerazionale, l'esperienza della mobilità ha stimolato la ricerca di strategie diversificate che hanno portato a scelte e, in alcuni casi, a rinunce. Secondo le nostre interpretazioni le strategie di trasmissione mobilitate sono generate dalle dinamiche interne ed esterne delle famiglie:¹⁷ la nozione di dinamica ci sembra più ampia di quella di strategia, comprendendola, non riducendola a scelte e a comportamenti coscienti degli attori/adulti ma che sono anche parzialmente o totalmente inconsci. Dall'analisi delle interviste agli adulti di prima e seconda generazione possiamo dedurre che le famiglie agiscono sotto l'influsso di rappresentazioni e di valori ereditati di cui gli attori si sono riappropriati, attraverso *bricolages* che hanno ridefinito e ricomposto le appartenenze primarie.

La prima generazione arrivata in Svizzera da tempo, cioè i nonni degli attori/alunni, gioca un ruolo fondamentale nei processi di trasmissione in quanto *depositaria della memoria*, dei riti, delle tradizioni familiari, ad essa si rivolgono i genitori in difficoltà: la generazione dei nonni «rappresenta il motore dei processi di mantenimento e insieme di sviluppo della competenza in italiano, all'interno di un'opera di mediazione con il dialetto di origine».¹⁸ I nonni informanti della nostra ricerca ci hanno infatti raccontato di essersi sforzati di parlare in un italiano corretto con i figli, nonostante abbiano dovuto adottare il francese, in molti casi non completamente padroneggiato, come lingua di comunicazione familiare, su consiglio della scuola: si può parlare di *trasmissione inibita* dell'italiano, considerato nel passato una lingua di poco valore, anche se lingua nazionale.

La seconda generazione sarebbe l'*anello debole della trasmissione* linguistica pur rivestendo comunque un ruolo importante, non tanto insegnando l'italiano ai propri figli ma valorizzandolo e mettendo in atto strategie idonee per trasmetterlo e mantenerlo.

Per quanto riguarda l'italianità, nella trasmissione la memoria e la storia si ricompongono ad ogni passaggio generazionale attraverso le dinamiche che sviluppano all'interno della famiglia. Riferendoci a M. Segalen, sarebbero le giovani generazioni a scegliere quegli elementi della storia familiare dei quali vogliono appropriarsi e oggi il legame tra le generazioni è basato soprattutto sull'affettività che esiste tra i suoi membri, come abbiamo rilevato nelle risposte degli attori adulti.

¹⁷ Per dinamiche interne si intendono quelle che si riferiscono al contesto familiare e le interazioni che si intessono tra i membri, mentre per dinamiche esterne le interrelazioni tra la famiglia e la società.

¹⁸ Bagna C. (2009). «I dialetti italiani nel mondo», in *Rapporto italiani nel mondo 2009*. Roma: Fondazione Migrantes, p. 167.

La mémoire familiale se recompose à chaque génération, chacune d'elle y puisant ce qui lui convient pour se situer et construire son identité. [...] Les sentiments sont devenus un matériau essentiel de la transmission. Le lien familial est donc devenu affectif. [...].¹⁹

La trasmissione non avviene tale e quale: nel passaggio da una generazione all'altra c'è un *raggiustamento* dovuto al contatto con l'ambiente del paese in cui si è scelto di rimanere a vivere e che fa rimettere in questione l'appartenenza ereditata. Gli individui, come dicono Gremion e Hutter, devono effettuare un «travail constant de remise en question et adaptations de leurs pratiques. [...] Les "marqueurs d'appartenance" sont réajustés.²⁰ [...] Parents et enfants se montrent acteurs du changement».²¹

Le pratiche e le tradizioni delle famiglie che hanno vissuto l'esperienza della mobilità di tipo migratorio si trasformano al contatto prolungato con l'ambiente circostante²² ma non le intaccano del tutto. Secondo le nostre interpretazioni l'individuo, attore centrale della propria vita, intraprende un *lavoro di selezione, di reinterpretazione, di scelta* di quanto ha ricevuto.²³

In sintesi, potremmo dire che:

- per la prima generazione la trasmissione è naturale, senza ricerca consapevole di strategie, potremmo definirla *trasmissione impensata*;
- gli attori di seconda generazione manifestano una volontà cosciente di trasmettere ai figli: è una *trasmissione pensata*;
- la lingua italiana si indebolisce attraverso le generazioni; la seconda generazione non riesce da sola nel compito e affida alla prima generazione il compito della trasmissione: si tratta di una *trasmissione demandata*;
- la famiglia è il luogo in cui si instaura una serie di dinamiche, rapporti, scambi, negoziazioni, cambiamenti per cui *la trasmissione non avviene meccanicamente*;
- l'individuo ha il *diritto di scegliersi le appartenenze*, come afferma F. De Singly: «l'individu se donne le droit d'élire son héritage»;²⁴ è una *trasmissione ridefinita e reinventata*.

¹⁹ Segalen M. (2012). «Familles: de quoi héritons-nous? Entretien avec Martine Segalen», in *Sciences Humaines*, Hors-série, 36.

²⁰ Gremion M., Hutter V. (2008). «Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse», in (éd.) Pithon G., Asdih C., Larivée S. *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck., p. 137.

²¹ Gremion M., Hutter V., *op. cit.*, pp. 142-143.

²² «Family beliefs, practices and traditions which have been handed down through the generations alter and change. [...] The surrounding cultural environment can greatly influence the moulding of the younger generation. Immigrants living in alien surroundings find their children assimilating the culture around them whatever their wishes. [...] A family evolves over the generations as a result of change in the physical, social and cultural environment». Cfr. Lieberman S. (1979). «A transgenerational theory», in *Journal of Family Therapy*, 1, pp. 358-359.

²³ «La transmission à l'identique, parce qu'elle réifie l'héritier (elle fait de lui un objet) semble présenter un caractère mortifère: pour devenir *sujet* de l'héritage, l'héritier doit *agir* sur lui en lui imprimant sa marque propre». Bertaux D., Bertaux-Wiame I. (1988). «Le patrimoine et sa lignée: transmissions et mobilité sociale sur cinq générations», in *Life Stories/Récits de vie*, 4, p. 22.

²⁴ De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: A. Colin, p. 33.

Le associazioni, che avevano nel passato un ruolo molto importante come spazio di aggregazione e di rifugio identitario, risentono di un periodo di crisi per la diserzione delle seconde generazioni; la comunità italiana, costituita dalle nuove prime generazioni arrivate da pochi anni, si è creata altri spazi, aprendosi ad altre nazionalità e usando l'inglese come lingua sovra-nazionale di comunicazione.

Le associazioni dei genitori degli alunni dei Corsi, laddove esistono, riescono a coinvolgere tutte le generazioni in momenti di socializzazione quali le feste tradizionali; la Missione Cattolica Italiana, attraverso il catechismo per ragazzi della scuola dell'obbligo e i riti in italiano, rappresenta un riferimento importante per molte famiglie, rafforzando il legame tra religione/religiosità, lingua e italianità.

Secondo le nostre interpretazioni, confermate dalla partecipazione osservante a diverse attività, la rete associativa, laica e religiosa, avrebbe quindi ancora un ruolo importante, agendo sulle dinamiche familiari.

Per quanto riguarda gli attori/alunni, il *corpus* rivela tracce marcate d'italianità, non sempre accompagnate da una sufficiente padronanza della lingua, anche se l'italiano ha una connotazione affettiva importante:²⁵ si può allora ipotizzare che la relazione tra la lingua italiana e l'italianità non sia univoca e che si possa esprimere attraverso forme e canali di espressione diversi. Le dinamiche familiari di trasmissione, pur tra le difficoltà derivate dal fatto di vivere in un ambiente linguisticamente e culturalmente diverso, hanno dato risultati positivi ma non possiamo sapere se le attuali seconde e terze generazioni avranno la volontà e la capacità di trasmettere l'italianità alla generazione successiva.²⁶ Secondo le nostre ipotesi d'interpretazione, non si è italiani in Svizzera solo per ragioni di sangue ma perché si sceglie di esserlo.

12.8 Dalle strategie alle dinamiche familiari nella trasmissione dell'italianità

L'analisi dei micro-processi individuali e delle logiche comportamentali degli attori ha messo in luce che le dinamiche familiari sono in stretto rapporto con la dimensione *meso*, cioè le politiche linguistiche cantonali che definiscono lo statuto della lingua italiana, e le politiche italiane e svizzere relative all'organizzazione dei Corsi LCI finanziati dallo

²⁵ Nel corso della nostra esperienza d'insegnamento ci siamo trovati di fronte a situazioni di rifiuto della lingua da parte di alcuni alunni che frequentavano i Corsi LCI perché obbligati dai genitori.

²⁶ A proposito della trasmissione del sentimento d'italianità della "diaspora" italiana G. Tassello dice: «Una diaspora è tenuta insieme non solo dalla cosiddetta italianità -un termine assai difficile da definire in emigrazione, dove sono sorte e si sono sviluppate nuove identità: gli italo-americani, gli italo-francesi, gli italo-svizzeri che comunque sono legati da un filo rosso comune: il desiderio di tramandare una storia e dei valori alle nuove generazioni che portano un cognome italiano senza rendersi conto del significato». Tassello G. (2012). «Eutanasia della diaspora italiana nel mondo», in *Scalabriniani*, 3, p. 8.

Stato italiano, definiti ancora LCO (Lingua e Cultura d'Origine), denominazione alla quale peraltro nessun informante ha fatto accenno.

Parlare ancora oggi di Corsi LCI come corsi di *lingua e cultura d'origine* significa continuare a considerare l'italiano quale *lingua della migrazione*, accentuando di fatto lo statuto che ha già di lingua minoritaria, un «double statut [...], langue minoritaire et langue d'immigration majoritaire»,²⁷ come afferma Gohard-Radenkovic.

La sigla *LCO* non corrisponderebbe più alla realtà degli attori/alunni della nostra ricerca che non sono più *alloglotti*: mantenendo la denominazione *LCO*, gli alunni continuerebbero a essere categorizzati istituzionalmente sempre come migranti e che gli informanti da noi intervistati ricusano. Riferendoci sempre a Gohard-Radenkovic,

si l'État est le grand gestionnaire des individus catégorisés en nationaux et non nationaux, il est de par ses politiques linguistiques, un planificateur de langues et impose par des lois, directives et mesures, des plurilinguismes de droit qui s'articulent avec des plurilinguismes de fait.²⁸

Per lo Stato italiano, che pur tra molte difficoltà continua a finanziarli, i Corsi di lingua e cultura italiana, se nel passato rappresentavano una sorta di riparazione del debito verso tutti quei connazionali che erano dovuti partire per ragioni diverse, sono oggi diventati anche strumento della promozione politico-linguistico-culturale dell'Italia all'estero:²⁹ ricordiamo infatti che oggi l'iscrizione ai Corsi LCI è aperta a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo, nonostante in realtà la stragrande maggioranza dell'utenza sia di origine italiana. Si rileva quindi una discrepanza tra le due denominazioni ufficiali, quella svizzera e quella italiana: l'italiano non è più lingua prima per la seconda e per la terza generazione, per cui continuare a parlare di *lingua e cultura d'origine* potrebbe essere ciò che L.-J. Calvet e L. Varela hanno definito come «discours Politico-Linguistiquement Correct».³⁰

²⁷ Gohard-Radenkovic A. (2010). «Politiques de gestion de la pluralité linguistique: leurs effets sur les logiques des institutions et les logiques des individus», in Ruegg F., Boscoboinik A. (éds). *From Palermo to Penang/De Palermo à Penang. A Journey into Political Anthropology/Un itinéraire en anthropologie politique*. Münster: Lit Verlag, p. 129.

²⁸ Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 125. Gohard-Radenkovic continua spiegando il significato delle due definizioni di plurilinguismo: «des plurilinguismes de fait recouvrent des situations plurilingues acquises, héritées, exprimées par une cohabitation plus ou moins pacifique de plusieurs langues [...]; des plurilinguismes de droit traduisent une reconnaissance politique, juridique [...]». Gohard-Radenkovic A., *ibidem*.

²⁹ «La cultura è un elemento essenziale dell'identità italiana nel mondo e rappresenta un patrimonio materiale e immateriale cui attingere per affrontare le sfide della contemporaneità. Ne fanno parte a pieno titolo la lingua italiana, come eredità del passato e ponte verso il futuro, e la ricerca scientifica, settore in cui il nostro Paese può vantare punte di eccellenza a livello mondiale. La promozione culturale occupa quindi un ruolo fondamentale nella politica estera del nostro Paese e costituisce uno dei principali strumenti di proiezione esterna». Dal sito del Ministero degli Affari Esteri http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/

³⁰ «[...] En culpabilisant les locuteurs des “petites” langues, en les exhortant de ne pas les abandonner, ne manifeste-t-on pas le désir de les maintenir dans leur périphérie, réservoir d'une diversité que le centre appelle de ses vœux? Tout

Qual è allora oggi il ruolo dei Corsi di lingua e cultura italiana nelle strategie e nelle dinamiche familiari? Secondo le nostre interpretazioni i Corsi LCI

- rappresenterebbero uno *spazio di riappropriazione, ridefinizione, reinvenzione e rivendicazione* di una lingua/cultura e di un'italianità per tanto tempo messe ai margini;
- avrebbero un ruolo di *ri-mediazione*³¹ *linguistico-culturale-identitaria*;
- avrebbero una *forte valenza simbolica* per gli attori;
- permetterebbero di *rinegoziare lo spazio* che la lingua e la cultura italiana hanno nella trasmissione intergenerazionale e anche il loro ruolo in questa *trasmissione co-costruita, "immaginata"*,³² *"reinventata insieme"*³³ *ma non immaginaria*.

Non si devono comunque dimenticare le difficoltà che hanno i genitori nel motivare i figli a frequentare il Corso LCI, per qualcuno degli informanti l'esperienza è stata negativa, altri non li hanno nemmeno ritenuti necessari. Il bambino-alunno si trova ad essere al centro delle dinamiche di trasmissione e delle tensioni tra famiglia, scuola, società. Concordiamo con G. Zarate quando, in relazione alla nostra ricerca, definisce il processo di trasmissione della lingua/cultura italiana

à la croisée de plusieurs principes de hiérarchisation des langues ou variétés de langue en présence qui chacune induisent des formes différentes de «capital linguistique». Entrant en concurrence, elles ne peuvent ni être converties de l'une à l'autre, ni être cumulées. Les répertoires de deux locuteurs différents, constitués du même nombre de langues, voire des mêmes langues, mais distribuées différemment entre la famille et l'école, peuvent alimenter un «capital linguistique» de nature différente, même si leur volume et leur composition est le même. Pour un enfant comme pour un adulte, l'attractivité d'une appartenance linguistique ne dépend donc pas de la volonté du seul individu, mais peut

ceci nous ramène à ce que nous avons nommé le discours PLC. [...] Défendre ou promouvoir pourquoi, et pour quoi faire? Nous partons du principe que les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse, et que pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager, il nous faut donc nous interroger sur les besoins linguistiques des gens et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent: la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques. [...] Nous appelons Discours Politico-Linguistiquement Correct, ou discours PLC l'ensemble plus ou moins systématique de topiques et de procédés rhétoriques repérables dans les discours dominants de cette fin de siècle». Calvet L.-J., Varela L. (2000). «XXIème siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours politico linguistiquement correct», in *Estudios de Sociolingüística*, 1, 2, p. 52.

³¹ Il termine di mediazione è ormai da tempo applicato a diversi campi, tra i quali la didattica delle lingue e culture, tanto che si assiste alla sua banalizzazione e «on a le sentiment d'énoncer une évidence lorsque l'on applique le mot "médiation" à la langue, qui lui est pratiquement synonyme». Lévy D. (2003). «Médiation, didactique des langues et subjectivité», in Lévy D., Zarate G. (coord. par) «La médiation et la didactique des langues et des cultures», in *Le français dans le monde-Recherches et Applications*, p. 11.

³² «La riflessione di Benedict Anderson, propone di considerare la nazione non pensandola come un fatto di natura, ma come il prodotto di processi culturali e concettuali di particolare tipo, un costruito artificiale determinato dall'incessante produzione di simboli, dall'invenzione di tradizioni e dai processi di creazione di un immaginario comune e di un orizzonte di memorie collettivamente condivise». http://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%A0_immaginate Anderson B. (1991). *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

³³ Secondo la definizione di E. Hobsbawm «Les "traditions inventées" désignent un ensemble de pratiques de nature rituelle et symbolique qui sont normalement gouvernées par des règles ouvertement ou tacitement acceptées et qui cherchent à inculquer certaines valeurs et normes de comportement par la répétition, ce qui implique automatiquement une continuité avec le passé. En fait, là où c'est possible, elles tentent normalement d'établir une continuité avec un passé historique approprié». Hobsbawm E. (1995). «Inventer des traditions. [...] », in *Enquête* [En ligne], 2, par. 7.

résulter de ces principes de classement que la famille et l'école mettent en œuvre au quotidien qui organisent le jugement et structurent le prestige ou le déni de telle ou telle langue. La résignation dont les parents peuvent faire preuve par rapport à la langue qu'ils ont emportée dans leurs valises, tout en souhaitant que l'enfant maintienne un contact avec elle, leur désir d'ascension sociale gagée sur celles qui sont valorisées dans le système éducatif du canton, dans les médias suisses ou dans ceux du pays d'origine avec lesquels ils restent en contact, ou dans les familles qu'ils prennent comme exemple sont partie prenante d'une sagesse pratique qui s'organise en «schèmes de perception, d'appréciation et d'action».³⁴

La storia della trasmissione intergenerazionale dell'italianità risulta strettamente legata ai processi di riconoscimento sociale ed economico della società locale e secondo i periodi storici. La dimensione intima delle storie e dei percorsi familiari va inserita in una visione più ampia, europea, che ha modificato lo statuto politico e giuridico dell'Italia e degli italiani.³⁵ le famiglie italiane oggi percepiscono diversamente dal passato il proprio Paese e la propria lingua "d'origine". L'espressione della persona e dei suoi valori, attraverso le micro-storie degli attori della nostra ricerca, ci ha quindi permesso di mettere in evidenza «les articulations entre l'intériorité d'un individu et les extériorités sociales qu'il rencontre».³⁶ La storia della trasmissione familiare sarebbe quindi anche la storia della legittimità di un'italianità ri-valorizzata, ri-definita, re-inventata.

³⁴ Zarate G. (2011). «Geneviève Zarate en dialogue avec Tiziana Protti», in *Heteroglossia*, 11, pp.224-225.

³⁵ Fibbi (2011). «Come siamo diventati biondi: l'immigrazione italiana in Svizzera», in *Limes Quaderni speciali*, 3.

³⁶ Kaufmann. J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: A. Colin, p.73.

CONCLUSIONI

In questo capitolo conclusivo ripercorreremo le diverse tappe della ricerca, scaturita dall'osservazione di un contesto, quello della comunità italiana residente a Losanna e nei comuni limitrofi, nel quale abbiamo agito come attore e co-attore di mobilità, avendo lavorato come insegnante a livello primario dei Corsi di lingua e cultura italiana (LCI), organizzati dal Ministero degli Affari Esteri, dal 2003 al 2009. La nostra pluriennale esperienza ci ha motivato nella scelta della situazione osservata, nella quale agiscono attori/adulti di prima e seconda generazione e attori/alunni di scuola primaria, per i quali la mobilità si è trasformata in residenza stabile e definitiva in Svizzera.

La domanda di partenza che ci ha spinto ad intraprendere la ricerca è stata quella di scoprire quali sono le strategie e le dinamiche messe in atto dalle famiglie per trasmettere e mantenere il sentimento d'italianità attraverso le generazioni e qual è il ruolo dei Corsi LCI nei processi di trasmissione e di mantenimento di questo sentimento.

Nella prima parte abbiamo presentato il contesto storico-geografico in cui è inserita la comunità italiana in Svizzera, dove gli italiani sono giunti in massa nel periodo fra il 1950 e il 1970, diventando in pochi anni la comunità straniera più numerosa del Paese. Con il ricongiungimento delle famiglie, nei decenni precedenti si pone il problema della scolarizzazione dei figli al seguito ma bisognerà giungere alla legge 153 del 1971¹ per l'istituzione legale da parte dello stato italiano dei Corsi LCI, ancora oggi offerti agli alunni di origine italiana e non.

Nella seconda parte abbiamo costruito il quadro teorico individuando i concetti-chiave di appartenenza/identità, lingua/cultura, capitale, rappresentazione, strategia; si tratta di concetti operativi, funzionali e trasversali per la comprensione dei fenomeni sociali scaturiti dall'analisi dei diversi *corpora*. Ogni concetto è stato "interrogato" alla luce dell'evoluzione delle teorie nel tempo e all'applicazione nel nostro campo d'indagine.

Nella terza parte abbiamo presentato le metodologie utilizzate nell'ambito di un approccio qualitativo di tipo comprendente che considera «les faits humains et sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par les acteurs (hommes, groupes, institutions...)».²

¹ La legge 153 del 1971 è stata assorbita nel D.L.vo 297/94.

² Mucchielli A. (2004). «Compréhensive (approche)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 24.

Con una logica di scoperta, di esplorazione, di costruzione che emerge via via dall'osservazione sul terreno, in un processo di ricerca di tipo circolare, in cui le ipotesi vengono formulate a partire dai dati raccolti e verificate con altri dati, secondo quella che è denominata *théorisation ancrée*,³ abbiamo esplorato il vissuto, i comportamenti, i pensieri degli attori facendo ricorso a diversi metodi d'indagine:

- interviste narrative semi-direttive/biografiche ad adulti di prima e seconda generazione e a responsabili di alcune associazioni, realizzate sulla base di una griglia di domande, con trascrizione integrale delle interviste;
- disegni, parole-chiave prodotti dagli attori/alunni relativamente alle lingue e alle rappresentazioni sull'Italia, con trascrizione della verbalizzazione;
- questionari proposti agli attori/alunni;
- note di campo relative all'osservazione partecipante a feste, dibattiti, conferenze organizzate dalle diverse associazioni italiane laiche e religiose presenti sul territorio.

La pluridimensionalità e la complessità del campo d'indagine ci hanno spinto ad assumere un approccio antropologico che tenesse conto dei diversi percorsi degli individui in situazione di mobilità, trasformatasi ormai in sedentarietà e dell'impatto che le logiche istituzionali hanno sulle logiche degli attori. Abbiamo articolato la dimensione *micro*, cioè i percorsi, i capitali, le strategie degli attori, con la dimensione *meso*, le politiche linguistiche cantonali e le politiche italiane e svizzere relative all'organizzazione dei Corsi di lingua e cultura italiana, denominati LCO (Lingua e Cultura d'Origine) in Svizzera, per arrivare alla dimensione *macro*, che nel nostro caso riguarda le politiche migratorie e linguistiche italiane e svizzere, in un percorso ad incastonature successive, in cui le tre dimensioni interagiscono tra loro.

L'analisi delle interviste, effettuata secondo una prospettiva generazionale che ha messo a confronto, quando possibile, genitori e figli di prima e seconda generazione della stessa famiglia, l'analisi dei disegni e dei questionari prodotti dagli attori/alunni, l'osservazione partecipante ad alcuni eventi, hanno messo in luce la presenza di un marcato sentimento d'italianità in tutte e tre le generazioni. Le strategie di trasmissione messe in atto dalle famiglie sembrano aver avuto esito positivo ma in tutti gli attori emergono altre appartenenze, acquisite nel paese di residenza, non meno importanti delle appartenenze primarie che, secondo le nostre ipotesi d'interpretazione, non sono in conflitto tra loro ma

³ Teoria basata sulla *grounded theory*. Paillé P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181.

convivono in genere armonicamente. L'italianità trasmessa non è ereditata e accettata in modo passivo: gli attori l'hanno ri-scelta, ri-definita e ri-modellata, se ne sono riappropriati consapevolmente secondo parametri personali che secondo noi sono influenzati dalle rappresentazioni che gli attori hanno sulla lingua/cultura italiana e dall'*espace d'intégrabilité*⁴ che le politiche migratorie e linguistiche svizzere concedono ai non-autoctoni, quindi anche agli italiani.

La Svizzera, il paese di residenza probabilmente definitiva per la maggior parte di tutti gli attori, è diventata una nuova "patria", non meno importante di quella lasciata, in cui si è realizzato il progetto di vita; è il luogo in cui si sono sviluppati nuovi legami familiari e sociali, nuove referenze culturali, comportamenti, abitudini, mentalità, valori altrettanto importanti, generatori di una maggiore apertura verso l'alterità ma anche di un sentimento di "ibridismo" e di metissage.

In alcune persone di prima generazione emerge la tensione tra l'attaccamento al paese di nascita e la volontà d'inserirsi pienamente nel paese di "accoglienza"; un sentimento di estraneità, percepito in Italia e in Svizzera, permane in alcuni attori/adulti perché l'italianità, propria di chi vive all'estero, dell'*italiano all'estero*, è diversa da quella di chi vive in Italia. Si potrebbe affermare che l'italianità degli italiani residenti in Svizzera si sia rafforzata attraverso l'esperienza di mobilità, motore della costruzione di nuove appartenenze e di un sentimento d'italianità rimodellato, ricostruito, ridefinito e reinventato grazie al contatto con il paese "di accoglienza", in un lavoro continuo di *bricolage* tra le diverse appartenenze. L'italianità presenta tante sfaccettature, è un sentimento multiforme, poliedrico, al quale ogni attore dà l'interpretazione che gli è propria ed esprimendola in modi diversi: si potrebbe quindi parlare di un'italianità declinata al plurale.

La valigia con cui molti attori di prima generazione sono partiti per la Svizzera negli anni '60 e '70 è diventata casa di proprietà e la casa incarna proprio l'essenza dell'attaccamento al luogo: l'appropriazione dello spazio vissuto ha in realtà prodotto il suo contrario, il suo paradosso, un nuovo radicamento, non solo fisico ma anche affettivo e culturale. Il ritorno in Italia non rientra più nei progetti di quasi tutti gli attori di prima generazione che anzi manifestano spesso uno sguardo molto critico sull'Italia di oggi; il "mito del ritorno alla terra dei padri" è in qualche caso preso in considerazione solo come

⁴ Ricordiamo che l'espressione è stata coniata da Gohard-Radenkovic A. (2007). «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», in *Igitur*, *Lingue/Culture/Identità*, (a cura di) Santone L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice, p. 47.

destinazione dell'ultimo viaggio, la sepoltura. La nostalgia per il Paese e gli affetti lasciati sembra essere stata sostituita dalla lealtà e la riconoscenza verso la Svizzera che da paese lontano, sconosciuto e in alcuni casi ostile all'arrivo, è diventato un luogo familiare, amato e apprezzato per la qualità della vita: la dicotomia lontananza/vicinanza è stata rimessa in discussione e ridefinita alla luce delle esperienze vissute.

L'Italia per tutte e tre le generazioni è generalmente il paese in cui trascorrere piacevolmente le vacanze, di cui si riconoscono le ricchezze del patrimonio culturale e le bellezze paesaggistiche, è il luogo dei ricordi, degli affetti e delle origini familiari ma dove non si pensa di andare ad abitare stabilmente per la difficoltà di adattarsi o ri-adattarsi ad un paese in cui non si è mai vissuto o lasciato ormai da tempo.

La mobilità, capitale che ritroviamo nelle tre generazioni, ha stimolato l'ascensione e la promozione sociale, l'emancipazione femminile, l'acquisizione di un capitale plurilingue e pluriculturale parzialmente valorizzato e sfruttato sul mercato del lavoro o nella scuola: la lingua italiana, benché lingua nazionale, rimane tuttora una lingua pressoché ignorata, la cui conoscenza viene considerata comunque utile dagli attori.

La ricerca di un lavoro, la motivazione che ha spinto alcuni attori di prima generazione alla mobilità, ha portato all'acquisizione del capitale economico, reinvestito nel capitale culturale, quasi sempre più elevato nella seconda generazione. Molti adulti intervistati hanno la percezione di aver cambiato status/statuto: se fino ad alcuni anni fa italiano era sinonimo di straniero, grazie alla laboriosità, alla volontà d'inserirsi, alle politiche svizzere che permettono dal 1992 di mantenere la doppia nazionalità, con l'equiparazione dei cittadini dell'Unione Europea, e quindi degli italiani, agli svizzeri sul mercato del lavoro dal 2002, la comunità degli italiani è oggi presa a simbolo di un'integrazione riuscita. Si tratta di un'integrazione percepita a livelli diversi dagli attori/adulti della nostra ricerca: per alcuni si tratta di un processo, di un percorso, per altri è una meta ancora da raggiungere, nonostante l'acquisizione della naturalizzazione.

Gli italiani oggi ritengono altre comunità come "straniere"; l'italianità non è più da nascondere, gli stereotipi si sono trasformati in apprezzamento, la vergogna delle origini è diventata fierezza; la lingua, le pratiche culturali, le tradizioni, i riti, i comportamenti, gli habitus e tutti gli aspetti della micro-cultura familiare, sono considerati valori, degni pertanto di essere trasmessi. In particolare le pratiche, le abitudini e i comportamenti relativi all'alimentazione sono stati interiorizzati dagli attori e rappresentano un importante strumento identificatore e d'identificazione del gruppo.

Le strategie di trasmissione, messe in atto dagli adulti di prima e seconda generazione, nascono all'interno delle dinamiche familiari, attraverso scelte, rinunce o non-scelte, comportamenti e pratiche di cui gli attori sono più o meno coscienti. Per quanto riguarda le pratiche linguistiche, l'analisi dei diversi *corpora* ha messo in luce le difficoltà della trasmissione della lingua che si sta progressivamente perdendo attraverso le generazioni.

L'italiano, che ha dovuto rimanere nascosto nel passato, è stato comunque ereditato dalla seconda generazione ma il francese, la lingua d'integrazione sociale, l'ha sostituito nelle pratiche linguistiche familiari ed è diventato la lingua dominante. La seconda generazione costituirebbe l'anello debole della trasmissione linguistica mentre i nonni, quando abitano vicino ai nipoti, fungono da legame intergenerazionale importante. Essi sono i depositari della memoria, delle tradizioni familiari e della lingua, è a loro che spesso si rivolgono i genitori degli attori/alunni per la trasmissione linguistica, anche se prevale il rapporto affettivo instaurato con i nipoti e non la lingua di comunicazione. I nonni si potrebbero quindi considerare l'anello forte della catena di trasmissione; i genitori, soprattutto se entrambi di origine italiana, anche se non agiscono come trasmettitori diretti e attivi della lingua, svolgerebbero invece il ruolo di stimolatori.

Il Corso LCI costituisce una strategia importante, deliberata dalle famiglie ma secondo le nostre interpretazioni sarebbe emersa una discrepanza tra le esigenze dei genitori, degli alunni e le logiche delle istituzioni, italiana e svizzera. L'istituzione svizzera, attraverso le politiche linguistiche federali e cantonali che prevedono il supporto all'organizzazione dei *Corsi di lingua e cultura d'origine*, assegna ancora di fatto alla lingua italiana uno statuto ambiguo, che oscilla tra il riconoscimento in quanto lingua nazionale e la stigmatizzazione in quanto *lingua dell'emigrazione*. Per quanto riguarda invece il Ministero degli Affari Esteri italiano, i Corsi hanno oggi la duplice finalità di essere una risorsa sia per la promozione della lingua e cultura italiana all'estero sia per «il mantenimento dell'identità culturale dei figli dei connazionali e dei cittadini di origine italiana».⁵

La lingua/cultura dispensata dai Corsi, attraverso un insegnante madrelingua e programmi che si rifanno ai programmi della scuola pubblica italiana, non è quella dei genitori e dei nonni che spesso provengono da una realtà dialettale: è una lingua/cultura legittimata, ufficializzata dall'istituzione attraverso l'attestato di frequenza e da qualche anno dalla

⁵ Dal sito del Ministero degli Affari Esteri
http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolasticheItaEst/

certificazione di *Italiano Lingua Straniera*.⁶ I Corsi LCI rappresentano una sorta di scuola italiana all'estero in versione ridotta, come lo era negli anni '70 quando, frequentati da una buona parte degli adulti di seconda generazione della nostra ricerca, avevano lo scopo di riproporre un concentrato di scuola italiana all'estero⁷ affinché i ragazzi, in vista del rientro in Italia, potessero reintegrarsi facilmente nel sistema scolastico locale.

Per quanto riguarda i contenuti, per gli attori adulti nei Corsi LCI dovrebbero essere insegnati la grammatica, la storia e la geografia italiana, alcuni classici della letteratura come nella scuola pubblica in Italia ma si tratta di un'immagine idealizzata, che si rifà ad un insegnamento di tipo tradizionale, non rispondente alla realtà attuale in cui sono previste solo due ore d'insegnamento alla settimana ad alunni per molti dei quali la lingua italiana non è più lingua prima, dei quali non si conoscono i bisogni e le motivazioni all'apprendimento.

Le logiche degli attori si confrontano e in alcuni casi si scontrano con le logiche istituzionali, in un'articolazione che va dai micro-processi individuali alla dimensione macro: è ormai evidente che «la dimension politique a officiellement affecté l'apprentissage des langues».⁸ L'analisi dei diversi *corpora* ha evidenziato la distanza tra l'individuo e le politiche linguistiche e d'integrazione che paradossalmente postulano la pluralità linguistica ma praticano un monolinguismo di fatto, gerarchizzando le lingue, influenzandone le rappresentazioni e di conseguenza anche le motivazioni che portano le famiglie alla scelta di una lingua da far apprendere ai figli.

Il rapporto tra appartenenza, lingua, cultura risulta complesso e articolato fino a farne un'entità che sembra difficilmente scindibile; l'analisi dei *corpora* degli attori/alunni di seconda e terza generazione ci mostra che ci si può riconoscere in un'appartenenza italiana anche se la conoscenza della lingua risulta essere molto diversificata: la lingua non sarebbe pertanto l'unico indicatore dell'appartenenza. I disegni e i questionari degli alunni ci mostrano che la lingua italiana è generalmente amata dalla maggior parte degli alunni/attori della nostra ricerca perché connotata affettivamente, è la lingua dei nonni e in molti casi di entrambi i genitori. Nel "ritratto delle lingue", ad esempio, l'italiano è

⁶ Ricordiamo che la frequenza al Corso LCI permette il riconoscimento in Italia del livello di scolarità dell'obbligo svizzero e l'esenzione dalla prova integrativa d'italiano nel caso di rientro e la possibilità per gli alunni, nei cantoni di Vaud, Friburgo e Vallese, di poter accedere alla *Certificazione CELI* che attesta il livello di conoscenza della lingua italiana ai livelli 1°-2°-3°-4°-5° corrispondenti al livello A1-A2-B1-B2-C1-C2 del "Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere". La certificazione è rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia ed è riconosciuta a livello europeo.

⁷ Negli anni '70 i Corsi LCI prevedevano un monte-ore settimanale più consistente delle due ore attuali.

⁸ Lévy D. (2003). «La médiation et la didactique des langues et des cultures», in Lévy D., Zarate G. (coord. par) *Le français dans le monde-Recherches et Applications*, p. 15.

spesso posto nel cuore, eguagliando così le risposte di molti attori/adulti e il suo apprendimento è ritenuto utile sia per poter comunicare con i familiari sia per un lavoro futuro: si potrebbe dedurre che il rapporto che si instaura tra apprendente/insegnante/contenuti dell'insegnamento possa stimolare in senso positivo le rappresentazioni che gli alunni hanno della lingua stessa.

L'italianità viene percepita anche dagli attori/alunni più piccoli, pur con sfumature diverse; il Corso LCI e di catechismo, per chi li frequenta, e la scuola svizzera costituiscono importanti fattori d'identificazione, tanto che i bambini si sentono alternativamente svizzeri o italiani a seconda del luogo in cui si trovano, poiché la classe rappresenta una struttura sociale e uno spazio investito affettivamente. Le rappresentazioni sull'Italia che emergono dall'analisi delle produzioni degli alunni mostrano un attaccamento ai luoghi delle vacanze, alla famiglia, ai nonni principalmente, e al cibo: il contesto in cui le produzioni sono state realizzate, cioè la classe del Corso, potrebbe però aver influito sulle rappresentazioni stesse.

L'iscrizione al Corso LCI non è la sola strategia messa in atto dagli attori/adulti per la trasmissione dell'italianità ma gioca comunque un ruolo importante nella ricostruzione e ridefinizione di questo sentimento. Altre strategie sono emerse, quali il mantenere contatti frequenti con i nonni, le pratiche transnazionali, come i viaggi effettuati regolarmente in Italia, l'uso dei media, la partecipazione alle attività organizzate dai comitati dei genitori degli alunni e dalla Missione Cattolica Italiana.

La religiosità, manifestata attraverso i riti condivisi e i corsi di catechismo dispensati in lingua italiana, risulta essere un fattore importante d'identificazione e la Missione Cattolica uno spazio di aggregazione e di socialità in cui convergono tutte e tre le generazioni. Le diverse associazioni presenti sul territorio svolgono ancora un ruolo importante come spazio d'integrazione, di riferimento e di rinnovamento identitario per le persone di prima generazione ma non per la seconda che invece le diserta per non auto-emarginarsi. La prima generazione arrivata recentemente, "altamente qualificata", si è creata invece altri spazi all'interno della comunità internazionale oppure creando nuove associazioni aperte a tutti, con lo scopo di far conoscere e apprezzare la cultura italiana, usando l'inglese quale lingua sovranazionale di comunicazione.

In conclusione, la nostra ricerca mostra che i Corsi LCI, organizzati per alunni cosiddetti "di origine", nonostante le distanze emerse tra i discorsi ufficiali delle istituzioni che, pur riconoscendone la validità, li pongono al margine della scuola pubblica, hanno ancora un senso per le famiglie che continuano a sceglierli per i propri figli. La loro frequenza

rappresenta certamente un aggravio di lavoro, di impegno per gli alunni e per le famiglie, indipendentemente da un eventuale rientro in Italia⁹ ma è compensata dal valore che il capitale plurilingue ha sul mercato del lavoro.

La nuova legge federale svizzera sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche, (*Legge sulle lingue, LLing*),¹⁰ entrata in vigore l'1/1/2010, potrebbe aprire nuovi spazi all'insegnamento della lingua italiana in quanto lingua nazionale e non più solo come lingua d'emigrazione; già da anni i Corsi organizzati dal Ministero degli Affari Esteri sono aperti a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo, anche se poi di fatto ad iscriversi sono in larga maggioranza i ragazzi che hanno i genitori o i nonni nati in Italia. La presenza di un insegnante madrelingua, proveniente dai ruoli italiani per concorso oppure assunto localmente tra personale qualificato, la dirigenza dell'Ufficio Scuola presso la Circoscrizione consolare, i programmi e i libri di testo italiani costituiscono per i genitori la garanzia dell'ufficialità di un insegnamento "autentico", il loro ruolo quello di mediazione tra le due "patrie", quella affettiva, di origine, e quella di residenza, altrettanto importante. I Corsi LCI avrebbero quindi anche un valore politico, per cui riteniamo importante che lo Stato italiano continui a finanziarli e a reclutare personale insegnante preparato a rispondere adeguatamente alle esigenze di un pubblico molto eterogeneo che non vuole perdere i legami con la lingua e la cultura dei padri e dei nonni. Per quanto riguarda l'aspetto propriamente didattico, secondo noi sarebbe auspicabile avere un'attenzione particolare alla dimensione affettiva della lingua;¹¹ gli alunni, come è emerso dall'analisi dei diversi *corpora*, manifestano un'italianità variegata e apprezzamento per una lingua non sempre padroneggiata a sufficienza, che risente dei contatti con altre lingue/culture: un approccio che tenga conto di questa dimensione potrebbe stimolare la riflessione sulle pratiche educativo-didattiche attuali.

⁹ «Pur in assenza di nuovi massicci movimenti di emigrazione dall'Italia verso la Svizzera (il fenomeno, di entità più contenuta, riguarda ormai prevalentemente le classi medie e le professioni intellettuali), risulta in aumento la richiesta di Corsi di lingua e cultura italiana, anche da parte della seconda e terza generazione, non solo per ritrovare le origini del proprio passato e delle proprie tradizioni, ma anche per esplorare le opportunità di crescita culturale e professionale offerte dall'apprendimento della lingua e della cultura italiana». Cfr. Ministero degli Affari Esteri. Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e le Politiche Migratorie. Ufficio II. *Piano paese 2010-2012. Svizzera*, p. 35.

¹⁰ Fonte: <http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20062545/index.html>

¹¹ «La glottodidattica umanistico-affettiva, [...] sviluppatasi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica di Carl Rogers, si contraddistingue per la centralità che assumono gli aspetti affettivi, relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione. Tale approccio e tutti i metodi che da esso sono scaturiti presentano una grande attenzione al concetto di *filtro affettivo* e a tutti gli aspetti dell'emozionalità, come del resto la psicologia umanistica da cui prende origine, secondo la quale quando si crea un clima di autentica fiducia e libertà, la persona sceglie strade costruttive e positive. L'apprendente viene considerato nella sua totalità, non solo per la sua razionalità, ma anche per tutta la sfera di sentimenti e inclinazioni che comunque influenzano la sua percezione della realtà ed il suo rapportarsi agli altri». Begotti P. «L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale». Venezia: Laboratorio ITALS-Dipartimento di scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, p. 9.

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf

Riteniamo fondamentale che nei Corsi LCI si debba tener conto, oltre che della limitatezza del tempo a disposizione, dei bisogni espressivi degli alunni, proponendo situazioni comunicative reali o verosimili che abbiano un legame con la loro vita, veicolate mediante un approccio ludico¹² nella scuola primaria. Per quanto riguarda la lingua, si dovrebbe proporre una lingua corretta, attuale, accessibile e non letteraria, che sia spendibile in futuro per comunicare nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Per gli alunni della classi di scuola secondaria riteniamo che i contenuti dovrebbero far leva su aspetti linguistici e culturali del presente ma con riferimenti al passato.

La preparazione di materiali *ad hoc*, con referenze linguistiche e culturali al Paese in cui si svolge il Corso LCI, la proposta di argomenti culturali comuni, avrebbero l'obiettivo di evidenziare matrici comuni e di osservare le differenze tra culture e lingue diverse, in modo da operare un confronto costruttivo.

Secondo noi sarebbe auspicabile inoltre una fattiva collaborazione con le istituzioni locali anche sul piano didattico-educativo, che vada al di là della messa a disposizione delle aule in cui si svolgono i Corsi: partendo dal presupposto che l'obiettivo della scuola è lo sviluppo della personalità dell'alunno, bisognerebbe ripensare ai Corsi LCI non come a un'appendice ma come a uno degli strumenti che concorrono alla formazione globale dell'alunno. Riteniamo quindi necessario che in un futuro non troppo lontano la frequenza debba essere tenuta in considerazione dalla scuola svizzera in quanto i Corsi non sono concorrenziali alla stessa ma integrativi ed essendo la lingua italiana una delle lingue della Confederazione, si potrebbe attribuirle lo stesso statuto riservato alle altre lingue.

Si tratta di una problematica complessa, che andrebbe studiata dalle due istituzioni, al fine di trovare un accordo sugli obiettivi, i metodi, i contenuti, l'elaborazione di progetti in comune nonché la formazione degli insegnanti ma il discorso di un'ipotetica futura collaborazione ci porterebbe troppo lontano dal tema della nostra ricerca.

Non abbiamo avuto la pretesa di dare risposte definitive sul ruolo dei Corsi di lingua e cultura italiana in Svizzera, ma fornire piuttosto la fotografia di una micro-realtà sociale in un contesto preciso, in un tempo limitato, della quale abbiamo cercato di dare delle chiavi di lettura. Pur nella sua limitatezza, auspicheremmo che il nostro studio possa

¹² Ricordiamo che i Corsi si svolgono quasi sempre in orario extra-scolastico e che «un bambino non ha di norma spinte utilitaristiche per imparare una lingua straniera: una lingua straniera infatti non gli serve per la realizzazione di bisogni comunicativi immediati e di sopravvivenza, per i quali gli basta la lingua materna, né egli è in grado di proiettarsi nel futuro per mettere in primo piano eventuali bisogni che potrà avere quando sarà cresciuto e che potranno essere risolti con la conoscenza della Lingua Straniera». Luise M. C., Serragiotto G. «Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti». Venezia: Laboratorio ITALS. Dipartimento di scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, p. 10.

essere di stimolo all'approfondimento di altri temi connessi quali ad esempio l'analisi dei materiali in uso nei Corsi LCI per vedere quali rappresentazioni veicolano sulla lingua/cultura e sull'Italia¹³ oppure l'analisi delle rappresentazioni sull'italianità e sui Corsi LCI da parte dell'istituzione scolastica svizzera.

La nostra ricerca non è pertanto un punto di arrivo bensì un punto di partenza per un futuro lavoro di *équipe* di ricercatori stanziati nei diversi Paesi in cui sono organizzati i Corsi LCI in modo da verificarne il ruolo e la validità e, in accordo con i Paesi che li ospitano, predisporre i dispositivi per renderli sempre più rispondenti al pubblico che ne fa richiesta.

¹³ Abbiamo sperimentato noi stesse, quando eravamo insegnanti nei Corsi LCI, la difficoltà nel reperire manuali adatti all'insegnamento in quanto la maggior parte dei testi disponibili è rivolta agli alunni stranieri in Italia e genericamente anche agli alunni di origine italiana residenti all'estero e che si rivelano spesso non rispondenti ad una realtà così variegata come quella delle classi dei Corsi. La complessità del lavoro di un insegnante nei Corsi dipende da diversi fattori, quali la frammentarietà dell'intervento che si riduce a due sole ore settimanali e le molteplici differenze fra gli alunni a livello di età anagrafica, origini linguistiche e culturali, classe svizzera frequentata, anno di corso frequentato, livelli di competenza linguistica, bacino di utenza e situazione socio-culturale delle famiglie. Ciò ha spinto un gruppo di insegnanti, tra i quali la scrivente, a predisporre negli anni scolastici 2005/2006 e 2006/2007 un progetto per la messa a punto di un *Portfolio* delle competenze linguistiche acquisite dagli alunni dei Corsi di lingua e cultura italiana della Circoscrizione consolare di Losanna. L'idea è nata dall'esigenza di individuare degli strumenti di valutazione e di certificazione delle competenze linguistiche individuate a livello europeo nei livelli A1 e A2. È stato introdotto anche il livello A, detto 'livello di soglia', destinato agli alunni che non possiedono competenze in lingua italiana. Il progetto, durato due anni scolastici, è stato sperimentato con risultati positivi in alcune classi. Abbiamo inoltre fatto parte dell'*équipe* che ha elaborato un altro progetto, "Noi e la cultura", mirato alla preparazione di un percorso di "cultura" per gli alunni di scuola primaria.

APPENDICI

1. Risultati dei questionari proposti agli attori/alunni

La proposta del questionario secondo noi presenta alcuni aspetti positivi, come abbiamo già spiegato nel quadro metodologico, pertanto abbiamo deciso di utilizzarlo per raccogliere le testimonianze degli alunni frequentanti i Corsi LCI e per confronto nei corsi di catechismo presso la Missione Cattolica Italiana di Losanna. Si tratta di un questionario strutturato,¹ costituito da domande predefinite e uguali per tutti gli alunni delle classi dalla terza alla quinta di scuola primaria. Possiamo considerare un questionario di questo tipo come uno strumento d'inchiesta "misto", nel senso che presenta aspetti quantitativi e qualitativi.

Date le caratteristiche degli attori, alunni di scuola primaria con competenze linguistiche molto diverse, il questionario prevede domande brevi, con l'uso di termini semplici in modo da renderlo comprensibile a tutti. Il questionario è stato somministrato durante una normale lezione del Corso LCI e di catechismo; durante la fase di completamento del questionario i bambini potevano chiedere spiegazioni in italiano o in francese all'insegnante di classe o alla ricercatrice.

Abbiamo deciso di analizzare solo le risposte dei questionari dei figli e nipoti degli informanti che hanno partecipato alla ricerca, per un totale di dodici. Le risposte dei questionari degli alunni ai quali abbiamo proposto la stessa attività, più di cinquanta, sono comunque state prese in considerazione nelle conclusioni.

1.1 Analisi delle risposte

1) Chi della tua famiglia è di origine italiana?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
mamma		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
papà	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x
nonno	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	
nonna	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x

2) Quale lingua parli soprattutto in famiglia?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
italiano	x		x	x					x	x		
francese	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
dialetto			x	x			x					
altra									x (ingl.)			

¹ Il questionario è composto di una prima parte con domande aperte per la rilevazione dei dati biografici degli alunni, la frequenza al corso d'italiano e al corso di catechismo organizzato dalla Missione Cattolica Italiana, le lingue conosciute. Nella seconda parte il questionario si compone di ventiquattro domande suddivise in blocchi di argomenti relativamente all'origine della famiglia, le lingue praticate, le pratiche alimentari, il rapporto con l'Italia, il sentimento d'appartenenza/identità, il Corso LCI. Data l'età dei bambini, abbiamo ritenuto opportuno somministrare domande per la maggior parte a scelta chiusa e in minor parte a risposta aperta. Il questionario è redatto in lingua italiana e per la sua strutturazione abbiamo fatto riferimento al testo di Caselli M., Zerbi P. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.

3) Ti piace parlare italiano? Perché?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
no												x
è bello	x							x				
la lingua è bella		x									x	
mi piace			x			x						
la mamma me l'ha imparata da piccolo				x								
mia mamma e mio papà mi imparano							x					
è la mia lingua									x			
è una lingua facile										x		
non lo parlo abbastanza bene												x

4) Parli l'italiano al di fuori della famiglia o del Corso d'italiano?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x		x	x	x			x	
dove	Italia	Italia	Italia	Italia		Italia	casa	Dai nonni			Italia	
con chi	nonni	famiglia	famiglia	famiglia		famiglia	papà	nonni			amici	
no					x				x	x		x

5) Mangi piatti italiani?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x		x	x			x	x		x	x
no												
qualche volta			x			x	x			x		

6) Guardi alla TV i programmi della televisione italiana?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì				x	x		x		x			
no								x				x
qualche volta	x	x	x			x				x	x	

7) Leggi libri/giornalini italiani?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x			x								
no									x			x
qualche volta		x	x		x	x	x	x		x	x	

8) Ascolti musica italiana?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x		x	x				x				
no												
qualche volta		x			x	x	x		x	x	x	x

9) Se usi Internet, visiti siti italiani?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì												
no		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
qualche volta	x				x							

10) Hai già scritto una e-mail in italiano a un amico/a o persona della tua famiglia?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì			x	x			x					
no	x	x			x	x		x				x
qualche volta									x	x	x	

11) Vai in Italia per le vacanze?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
ti piace?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
qualche volta												x
no												

12) In Italia hai...

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
amici	x		x			x	x	x	x		x	
famiglia		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

13) Sei andato in vacanza anche in altri Paesi?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
no												

14) Ti piacerebbe andare a vivere in Italia da grande?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x			x				x	x	x		
no												
non lo so		x	x		x	x	x				x	x
perché				mi piacerebbe				è bello	non ci ho mai vissuto	la casa è più grande		

15) Qui dove vivi i tuoi amici/amiche sono...

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
italiani/e			x	x		x	x	x	x	x	x	x
svizzeri/e	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
di altre nazionalità		x			x	x			x	x		x

16) Come ti senti?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
più italiano/a	x			x	x	x		x	x			
più svizzero/a												
tutti e due		x	x				x			x	x	
non lo so												x

17) In quali momenti ti senti più italiano/italiana?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
alla scuola italiana	x	x										
in Italia			x		x	x	x			x	x	
sempre		x		x				x				
quando vedo giocare la Nazionale									x			
mai												x

18) In quali momenti ti senti più svizzero/svizzera?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
alla scuola svizzera		x			x					x	x	
in Svizzera							x					

non lo so			x			x						
a casa	x											
mai				x				x	x			x

19) Quando l'Italia e la Svizzera sono avversarie in uno sport (calcio o altro...) chi vuoi che vinca?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
L'Italia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
La Svizzera							x					

(le domande 20 e 21 sono solo per chi frequenta o ha frequentato il Corso d'italiano)

20) Chi ha deciso di frequentare il corso d'italiano?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Irene	Isa	Lorenzo	Marco	Oriana	Sylvie
io			x	x	x					
mamma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
papà	x		x	x	x	x				x

21) Il tuo insegnante/la tua insegnante della scuola svizzera sa che frequenti o hai frequentato il Corso d'italiano?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Irene	Isa	Lorenzo	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x		x	x		x		x		x
no			x						x	
non lo so		x	x		x		x			

22) Pensi che da grande ti potrà essere utile sapere l'italiano?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x
no												
non lo so								x		x		

23) Sai dire perché?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
per il lavoro			x		x							
perché avrò sempre la famiglia in Italia				x								
per andare in Italia		x				x					x	
per parlare con la gente							x					x

N. R. ²			x					x		x		
se vado a vivere in Italia saprò bene la lingua									x			
non lo so	x											

24) Pensi di far frequentare ai tuoi figli il Corso d'italiano?

	Anna	Arianna	Camilla	Christian	Elisabetta	Irene	Isa	Lorenzo	Luca	Marco	Oriana	Sylvie
sì	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
no								x				x

Al questionario abbiamo affiancato una scheda per rilevare i dati biografici (età, classe svizzera frequentata, frequenza al corso di catechismo presso la Missione Cattolica Italiana).

Sintesi del capitolo

In totale abbiamo raccolto più di cinquanta questionari ma non abbiamo voluto trasformare le risposte in percentuali perché la nostra ricerca rimane qualitativa; dopo la lettura di tutti i questionari, abbiamo scelto di riportare le risposte date dalla maggioranza degli attori/alunni.³ Vogliamo sottolineare di esserci servite dei questionari per comparare e incrociare i dati provenienti da due metodi di raccolta diversi.⁴

Le risposte confermano i risultati delle produzioni grafiche che abbiamo analizzato nei capitoli relativi alle rappresentazioni sull'Italia e ai ritratti sulle lingue: l'Italia è un paese amato, in cui gli alunni si recano volentieri durante le vacanze, dove vive una parte della famiglia, splende il sole, si mangia bene e ci si diverte andando in spiaggia ma in cui non si pensa di andare a vivere in futuro. La lingua italiana, anche se non è quasi mai parlata in famiglia e fuori, è amata da quasi tutti gli attori/alunni, la sua conoscenza è ritenuta importante perché potrà essere utile nel mondo del lavoro e per mantenere i contatti con i familiari. In sintesi dalle risposte traspare un forte legame affettivo verso il Paese dei nonni, attraverso il piacere manifestato per la lingua, i viaggi, le vacanze, le pratiche alimentari e il tifo sportivo.⁵

La scuola svizzera, il Corso LCI e, per alcuni alunni anche il corso di catechismo, rappresentano un forte fattore d'identificazione;⁶ i bambini si sentono alternativamente svizzeri o italiani a seconda del contesto in cui si trovano che, secondo le nostre ipotesi d'interpretazione, influisce sulla percezione del sentimento d'appartenenza.

² Non ha dato risposta.

³ Gli attori/alunni appartengono alla seconda e alla terza generazione ma nell'analisi delle risposte non abbiamo preso in considerazione la prospettiva generazionale.

⁴ Ci riferiamo a Olivier De Sardan J.-P. (1995). «La politique du terrain. Sur la production des données anthropologiques», in *Enquête*, I. «La triangulation est le principe de base de toute enquête, qu'elle soit policière ou ethnographique: il faut recouper les informations! [...] Par la triangulation simple le chercheur croise les informateurs, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source».

⁵ «I sociologi, seguendo la traccia indicata da Emile Durkheim, hanno cercato di analizzare come gli eventi sportivi siano esempi di rituali attraverso i quali specifiche comunità entrano in contatto e allacciano legami culturali, e come lo sport fornisca a ogni comunità una serie di riti attraverso cui può evidenziare la sua identità e comunicare la sua unità a un pubblico locale, nazionale o internazionale. Come le feste religiose, i rituali dello sport permettono a ciascuna collettività di celebrare sé stessa, rafforzando il sentimento di identità condivisa tra partecipanti e spettatori.

Dall'enciclopedia Treccani on-line.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/sport-e-politica-identita-nazionali-e-locali-nella-societa-moderna_\(Enciclopedia-dello-Sport\)/#](http://www.treccani.it/enciclopedia/sport-e-politica-identita-nazionali-e-locali-nella-societa-moderna_(Enciclopedia-dello-Sport)/#)

⁶ In psicologia l'identificazione è: «il processo psicologico per cui un individuo si considera uguale a un altro, o tutt'uno con esso; le prime identificazioni avvengono in età infantile e riguardano i genitori. [...] Grande è l'importanza che assume, nello sviluppo del bambino, l'identificazione con i compagni di scuola di maggiore età, con gli insegnanti e anche con gruppi e associazioni». In sociologia l'identificazione è il: «processo attraverso il quale un individuo si considera appartenente a un'entità collettiva, con la conseguente assunzione, almeno parziale, delle norme e dei valori in essa condivisi». Dall'enciclopedia Treccani on-line:

<http://www.treccani.it/enciclopedia/identificazione/#psicologia-1>

Il gruppo dei pari, le amicizie scolastiche ed extra-scolastiche, sulle quali non abbiamo dati precisi ma solo indicazioni riguardanti la nazionalità di coloro che i bambini ritengono loro “amici”, ci fanno ipotizzare che gli attori/alunni abbiano sviluppato altre appartenenze altrettanto importanti.

2. Le persone intervistate: cenni biografici

Di ogni persona intervistata proponiamo di seguito una breve biografia; inizieremo con le coppie di adulti costituite da nonni/genitori di prima e seconda generazione, successivamente con le biografie delle altre persone intervistate.

1. *Alberto e Beatrice*

Alberto, 73 anni, è arrivato in Svizzera nel 1966 per matrimonio con una donna svizzera. Laureato in economia e commercio, dopo qualche esperienza nell'insegnamento in Italia, ha lavorato in Svizzera come impiegato in diverse aziende. È in pensione da diversi anni e per hobby dipinge. Ha due figlie.

L'intervista è stata effettuata il 5.05. 2010.

Beatrice, 40 anni, è nata in Svizzera e si è laureata in psicologia. Attualmente lavora come consigliera d'orientamento professionale. Sposata con un uomo svizzero, ha una figlia che frequenta la scuola primaria. L'intervista è stata effettuata 30.04.2010.

2. *Anna e Lucia*

Anna, 79 anni, vedova, è arrivata in Svizzera da un paesino della Campania nel 1953 per raggiungere il marito che era partito qualche tempo prima per lavorare in un'azienda agricola. Lucia è nata in Svizzera ed è mamma di quattro figli; è sposata con un uomo di nazionalità francese ma di origini italiane per parte di madre. Lucia ha lavorato come assistente dentistica e come cassiera, adesso si occupa solo della famiglia. Anna e Lucia vivono pochi metri di distanza. L'intervista è stata effettuata in contemporanea secondo il desiderio delle informanti in data 24.01.2011.

3. *Graziella e Matteo*

Graziella, 78 anni, è arrivata in Svizzera nel 1965 con due figli piccoli, a seguito del marito che aveva ottenuto un incarico come professore universitario al CERN di Ginevra. Laureata in matematica, ha insegnato matematica e fisica per molti anni sia in Italia sia a Ginevra e adesso è in pensione. Ha tre figli maschi, due che vivono in Svizzera e uno in Francia.

Matteo, 45 anni, è arrivato in Svizzera all'età di un anno. Laureato in ingegneria, vive da qualche anno nei dintorni di Losanna dopo aver avuto incarichi lavorativi in Germania e in Italia. Sposato con una donna svizzera, ha tre figli tutti e tre nati durante il periodo in cui risiedeva in Italia e che frequentano la scuola primaria. Le interviste sono state effettuate il 23.04. 2010 in momenti diversi.

4. *Franca e Antoine*

Franca ha 81 anni; è arrivata in Svizzera da un paese del Piemonte nel 1961 per matrimonio: il marito, ora deceduto, anche lui di origine italiana, era imprenditore. In Italia Franca era pettinatrice e in Svizzera ha esercitato diversi lavori ma in modo saltuario. Abita a Losanna. L'intervista è stata effettuata il 12.05.2011.

Antoine, nato in Svizzera, ha 49 anni. Di professione medico di base, ha una figlia che ha frequentato per due anni il corso d'italiano. È sposato con una donna svizzera, anche lei medico. Vive a Losanna. L'intervista è stata effettuata il 10.05.2011.

5. *Amelia ed Elena*

Amelia ha 62 anni, è arrivata in Svizzera nel 1970 per raggiungere il marito che lavorava già in Svizzera da due anni; dopo cinque anni Amelia e il marito sono rientrati in Italia ma, non riuscendo a trovare buone opportunità di lavoro, sono ritornati in Svizzera, lasciando i due figli dai nonni per completare gli studi. Amelia ora è in pensione anticipata. L'intervista è stata effettuata il 7.2.2011.

Elena, 39 anni, dopo l'infanzia trascorsa in Svizzera insieme ai genitori, è rimasta con il fratello dai nonni materni in Italia fino al raggiungimento del diploma di scuola media e nel 1986 insieme al fratello ha raggiunto i genitori in Svizzera. Elena ha lavorato come parrucchiera e poi in una fabbrica, adesso si occupa

della famiglia. Sposata con un uomo di padre italiano, nato in Svizzera, ha due figli in età scolare. L'intervista è stata effettuata il 21.10.2010.

6. *Piera e Valeria*

Piera, 70 anni, originaria della Sicilia, è arrivata in Svizzera nel 1970 al seguito del marito che era partito qualche anno prima per cercare lavoro. Dopo qualche anno passato nel cantone dei Grigioni, si è stabilita nei dintorni di Losanna dove vivevano già la mamma e i fratelli. Ha lavorato in fabbrica e adesso è in pensione. Vedova da qualche anno, ha due figlie che vivono in Svizzera in un paese vicino al suo.

Valeria, 45 anni, è arrivata in Svizzera nel 1970 insieme alla mamma ed è rimasta con i genitori per qualche anno nei Grigioni poi si è trasferita nel cantone Vaud dove ha ottenuto il diploma di maturità commerciale. Sposata con un italiano di seconda generazione, ha tre figli che frequentano la scuola dell'obbligo. Vive nei dintorni di Losanna. Attualmente lavora presso la *Fédération des paroisses* e la Missione Cattolica Italiana. Le interviste sono state effettuate il 24.06.2010 in momenti diversi.

7. *Gianna e Giorgio*

Gianna, 87 anni, nata in un paese del Veneto, ha lavorato per diversi anni in fabbrica e a 41 anni, insieme al figlio Giorgio, ha raggiunto il marito che da qualche anno viveva a Losanna. Ha lavorato inizialmente come collaboratrice familiare presso alcune famiglie svizzere e poi come casalinga. Il marito è deceduto da diversi anni; Gemma ora è in pensione. L'intervista è stata effettuata il 02.06.2010 in presenza del figlio.

Giorgio, 55 anni, è arrivato al seguito della madre a Losanna, dove già si era stabilito il padre, all'età di nove anni. Dopo aver frequentato per tre anni la scuola primaria pubblica svizzera, ha proseguito gli studi presso una scuola privata italiana di Losanna dove ha ottenuto il diploma di maturità commerciale. Da anni lavora nel ramo assicurativo. Ha due figli, uno ormai adulto e una bambina in età scolare. L'intervista è stata effettuata il 29.05.2010.

8. *Giovanni*

Giovanni, 78 anni, originario di un paese del Veneto, è arrivato a Losanna nel 1960, dopo aver ottenuto la maturità classica. Ha lavorato come decoratore di negozi per un'importante industria di orologi e da anni è in pensione. Sposato con una donna del suo stesso paese, ha una figlia che è insegnante d'italiano e un figlio che è medico. Ha quattro nipoti ora adolescenti. Vive in un paese a est di Losanna.

L'intervista è stata effettuata il 09.09.2010.

9. *Emma*

Emma, 47 anni, è nata in Svizzera, in una città bilingue franco-tedesca del cantone Berna da genitori di origine calabrese; dopo un diploma di estetista e un'esperienza lavorativa di qualche anno in questo ramo, ha avuto una borsa di studio per seguire i corsi presso la scuola di studi sociali a Losanna. Da diversi anni svolge la professione di educatrice infantile. Ha una figlia, di padre africano, che frequenta la scuola primaria. Vive a Losanna. L'intervista è stata effettuata il 26.04.2010.

10. *Simona*

Simona, 35 anni, è nata a Losanna da genitori italiani di origine campana che da qualche anno sono rientrati nel paese di origine; è sposata con un italiano di origine sarda nato in Svizzera con il quale ha avuto due figli che frequentano la scuola primaria. Simona ha un diploma di igienista dentale e lavora a tempo parziale come assistente presso un ambulatorio dentistico. Vive a Losanna. L'intervista è stata effettuata l'8.06.2010.

11. *Famiglia Bianchi*

Paolo, 44 anni, nato in Italia da genitori campani, è arrivato in Svizzera quando aveva poche settimane di vita. Dopo un aver ottenuto un diploma di meccanico ed elettricista, da diversi anni insegna meccanica presso la scuola cantonale professionale. Clelia, 41 anni, è nata a Losanna da genitori provenienti dalla Basilicata. Ha un diploma di commercio e da anni lavora come segretaria.

Paolo e Clelia hanno due figlie: una di 14 anni che frequenta la scuola secondaria e una di 10 anni che frequenta la scuola primaria. La famiglia vive in un comune della periferia di Losanna.

L'intervista è stata effettuata alla presenza di tutti e quattro i componenti della famiglia in data 16.01.2011.

12. Famiglia Rossi

Antonio Rossi, 70 anni, è arrivato in Svizzera all'età di 19 anni; in Italia, in Sicilia, era artigiano calzolaio mentre in Svizzera ha sempre lavorato in fabbrica. La moglie Maria, 64 anni, proveniente dallo stesso paese del marito, è giunta in Svizzera dopo il matrimonio e, non essendole stato riconosciuto il diploma di segretaria ottenuto in Italia, ha dovuto lavorare in fabbrica; ora Antonio e Maria sono in pensione da qualche anno e trascorrono una parte dell'anno in Sicilia. Antonio e Maria hanno due figli e due nipoti che vivono in località vicine.

Rosa, 41 anni, la figlia, lavora come segretaria presso uno studio notarile. Sposata con un uomo originario della stessa regione dei genitori, ha due figli che frequentano la scuola dell'obbligo.

L'intervista è stata effettuata il 21.09.2011.

13. Carla e Massimo

Carla, 41 anni, e Massimo, 40 anni, sono arrivati in Svizzera rispettivamente nel 1996 e nel 1997 in seguito a una borsa di studio, dopo essersi laureati in fisica in Italia. Hanno ambedue ottenuto un dottorato di ricerca e, una volta conseguito, hanno deciso di continuare a vivere e a lavorare in Svizzera dove hanno avuto diversi incarichi nell'ambito della ricerca scientifica. Sono sposati e hanno due bambine in età scolare. L'intervista a Carla è stata effettuata il 10.11.2010, l'intervista a Massimo il 22.11.2010.

14. Giuliana

Giuliana, 47 anni, è arrivata in Svizzera nel 2007 al seguito del marito che da anni ormai lavora all'estero. Ha abbandonato da anni la sua attività professionale per dedicarsi alla famiglia, composta dal marito e da tre figli. Giuliana ha vissuto in diversi paesi e nell'estate del 2011 ha lasciato la Svizzera per gli Stati Uniti. L'intervista è stata effettuata l'8.12.2010.

15. Caterina

Caterina, 39 anni, è arrivata a Losanna all'età di 24 anni dopo il matrimonio con un uomo di origine italiana nato in Svizzera. Ha una figlia di 14 anni e un figlio di 11 anni. Dopo aver lavorato qualche anno come segretaria in un ufficio a Milano, attualmente si occupa della contabilità nello studio di architettura del marito; dal 2007 al 2010 è stata segretaria del Comitato Pro Scuola Italiana (CPSI) di Losanna. L'intervista è stata effettuata il 3.11.2011.

ALLEGATI

1) RILEVAMENTO DEI DATI BIOGRAFICI DEGLI ATTORI/ADULTI

1a e 2a GENERAZIONE

Nome
Età
Nazionalità
Comune di nascita
Indirizzo
N° di telefono
E-mail
Stato civile
Titolo di studio ottenuto
in Italia in Svizzera.
Anno di arrivo in Svizzera e persone con cui si è arrivati.
Motivo della mobilità
Persone conosciute che già vivevano in Svizzera.
Altri Paesi/città in cui si è risieduto
Viaggi in altri Paesi (dove e quando)
Attività professionale
Altre esperienze professionali
Professione del coniuge
Professione dei genitori
Residenza dei genitori
Lingue conosciute e grado di conoscenza
Conoscenza del francese prima dell'arrivo in Svizzera
Lingua/lingue parlate

- con il coniuge
- con i figli/nipoti
- in ambito professionale

Interessi/hobbies
Religione (praticante o no)

2) GRIGLIA DI DOMANDE PER LE INTERVISTE AGLI ADULTI

Rapporto con le lingue

1. Quali lingue conosce?
2. In quali parti del corpo metterebbe le lingue conosciute? Sa dire perché?

Sentimento d'appartenenza

3. In rapporto al suo percorso e alla sua storia familiare, cosa vuol dire per lei essere italiano in Svizzera, oggi?
4. Che cosa e in che momenti si sente più italiano/a?

Rappresentazioni sull'Italia /effetti sul sentimento d'italianità

5. Quando pensa all'Italia, quali sono le immagini o le parole che le vengono in mente? Da dove vengono secondo lei?
6. Mantiene ancora legami con l'Italia? Di che tipo? Ci ritorna spesso? Al rientro in Svizzera che cosa le resta dell'Italia?
7. Quando è in Italia come si sente?

Trasmissione del patrimonio linguistico e culturale

8. Come pensa che si possa trasmettere la sua "italianità"? Da chi le è stata trasmessa?
9. L'ha trasmessa a sua volta? A chi e come?

Ruolo dei Corsi LCI

10. Pensa che sia importante far frequentare ai propri figli/nipoti i Corsi di lingua e cultura italiana? Perché?
11. Quali sono gli aspetti importanti della lingua e cultura italiana che vorrebbe venissero trattati nei Corsi?

Integrazione/inserimento nella società svizzera

12. Che cosa ha significato e significa oggi vivere in Svizzera essendo di “origine italiana”? Si sente «integrato» in Svizzera? In che modo? Come vede l'integrazione della sua famiglia nel futuro?

3) GRIGLIA DI RILEVAZIONE DEI DATI NELLE INTERVISTE BIOGRAFICHE

NOME/COGNOME:.....ETA':.....

Data dell'intervista:

Rapporto con la lingua italiana e le altre lingue	
Capitali culturali, linguistici, sociali, economici, di mobilità	
Appartenenza italiana	
Trasmissione e mantenimento del sentimento d'italianità	
Rappresentazioni sull'Italia	
Rappresentazioni sui Corsi LCI	
Integrazione/inserimento nella società svizzera	
Futuro famiglia	

4) DATI BIOGRAFICI DEGLI ATTORI/ALUNNI

Come ti chiami?

Quanti anni hai?

Dove sei nato/nata?

Dove abiti?

Che classe frequenti?

Quali altre lingue conosci oltre all'italiano?

Per quanti anni hai frequentato il corso d'italiano?

Frequenti il catechismo alla Missione Cattolica? Sì No

5) TRASCRIZIONE INTEGRALE DELL'INTERVISTA A MASSIMO

Legenda: R= ricercatrice M=Massimo

R. Vorrei chiederle quando e come è arrivato in Svizzera...

M. Dunque, sono arrivato in Svizzera...nel...giugno, se non mi sbaglio, del '97...e in effetti era previsto già da più di un anno perché...avevo...vinto una borsa di studio da utilizzare all'estero...nel...questo nel '95, dopo la laurea, e...però nel frattempo dovevo fare il servizio civile in Italia quando c'era ancora la leva obbligatoria dunque...io avevo scelto di fare il servizio civile anziché il servizio militare, per cui da quando ho vinto la borsa fino...a quando ho potuto cominciarla di fatto, è passato un po' più di un anno però appunto e nel frattempo ho preso contatto con un professore qui in Svizzera all'EPFL e quindi... poi nel frattempo XXX [la moglie] aveva trovato...anche in seguito a questo, XXX aveva accettato in Svizzera perché si era laureata un poco dopo di me e quindi...poi ci siamo ritrovati qua.

R. Tutte le scuole le ha fatte in Italia, allora.

M. Sì, fino alla laurea.

R. In che città?

M. A Napoli.

R. E...per il lavoro ha viaggiato oppure ha risieduto in altri paesi, al di fuori della Svizzera?

M. Ho viaggiato ma mai per periodi lunghi, cioè non...non ho mai avuto una residenza all'estero altro che la Svizzera. Quindi ho viaggiato molto ma mai...per periodi molto lunghi.

R. E per piacere?

M. Anche per piacere, sì, sì!

R. Qui in Svizzera la sua attività professionale...è iniziata in che anno?

M. È iniziata nel '97, quindi all'inizio con questa borsa che poi ho continuato sempre all'EPFL, anche se in un altro gruppo, con un dottorato.

R. Quindi adesso, il lavoro che ha attualmente? È lo stesso di quando è arrivato in Svizzera?

M. No, non lavoro più all'università, lavoro per un'impresa svizzera, sempre nell'ambito della ricerca, però...appunto nel privato adesso.

R. Per quanto riguarda la nazionalità?

M. (ride) Sì sono italiano. E...da tempo, insomma, ma neanche da tanto tempo, in questi ultimi tempi stiamo...discutendo un poco sull'eventualità di...chiedere anche la nazionalità svizzera visto che comunque quella italiana non sarebbe persa. Ecco, questa è una condizione importante! Se non fosse...se fosse rimasto così com'era anni fa...quindi che richiedeva di rinunciare alla nazionalità italiana per poter aver la nuova, non penso che adesso lo farei. Invece adesso lo stiamo prendendo in considerazione anche perché loro son nate qua.

R. Ho capito. Continuando invece per quanto riguarda l'ambito professionale, in Italia ha lavorato oppure...?

M. Diciamo...non...non proprio, nel senso che ho avuto dopo la laurea una borsa di studio, quindi, sì, un lavoro però era sempre nell'ambito del laboratorio dove ho lavorato per la laurea.

R. Quindi un lavoro vero proprio secondo gli studi che ha fatto non l'ha avuto

M. No, no anche perché avevo da subito preso la decisione di andare all'estero quindi...

R. Quindi l'aveva presa ancora prima di finire...

M. Sì, l'avevo presa ancora prima di finire, infatti il concorso per questa borsa di studio l'ho fatto subito dopo la laurea

R. Solo per la Svizzera?

M. Per l'estero in generale.

R. Prima di partire per la Svizzera conosceva il francese?

M. Sì, l'avevo studiato un po' a scuola quindi lo sapevo leggere abbastanza bene, poi parlare...mi sapevo spiegare però...poi, chiaramente, con la lingua parlata è sempre più complicato, quindi ho dovuto un po' rifinirla qui ma...lavorando, insomma, non ho avuto bisogno di prendere dei corsi.

R. E quali lingue conosce oltre al francese?

M. L'inglese.

R. Adesso faremo un piccolo gioco. Se vuole associare le lingue alle parti del corpo. Dove metterebbe le lingue che conosce?

M. Mmm...italiano alla testa...non mi identifico molto nel cuore come...modo di dire e di fare...Direi il...il francese nel busto (ride) e l'inglese nelle braccia.

R. Saprebbe dire perché?

M. Mah...l'inglese l'ho usato molto per lavoro, anche il francese, in realtà, lavoro in tutte e due le lingue...però...sicuramente l'inglese è una lingua un po' passe-partout nel lavoro. Il francese non lo so...più perché è quello che mi permette...di avere una...una socialità, diciamo...nella vita di tutti i giorni con gli amici non...non italiani, anche con i colleghi...quindi più legato al corpo.

R. Sempre per quanto riguarda le lingue, in casa che lingua parlate?

M. In italiano.

R. Anche con le bambine?

M. Sì, a meno che...no, sempre in italiano, tranne qualche volta adesso con XXX, la grande, se sta facendo dei compiti certo continuiamo in francese per non...per non distrarla troppo ma è raro.

R. In ambito professionale lei ha già detto...

M. Sì. Adesso, dove lavoro, soprattutto in francese però quando sono in ufficio. Però spesso sono...diciamo, sono portato a parlare inglese con colleghi adesso quando viaggio. All'università era più spesso inglese.

R. Con gli amici?

M. Con gli amici se sono francofoni francese, però in genere...basta che ci sia uno che non parla il francese, si passa tutti all'inglese.

R. L'inglese...

M. Se è l'unica lingua che conoscono tutti quanti.

R. Ho capito...L'inglese è importante...anche qui in Svizzera...

M. Sì...

R. Se pensa al suo percorso personale di vita, cosa vuol dire per lei essere italiano oggi in Svizzera?

M. Mah...è difficile rispondere perché la comunità...il tipo di immigrazione che c'è...che c'è stato in questi ultimi anni, è notevolmente diverso da quello che c'è stato negli anni '50 e '60 e anche la prima parte degli anni '70. Adesso l'immigrazione è molto più...qualificata, tra virgolette, nel senso che sono persone un po' come me e XXX,...con...un livello di educazione abbastanza elevato, per mestieri molto qualificati, mentre invece prima era soprattutto manodopera, gente che veniva qui perché non c'era lavoro. Non vuol dire che anche adesso non si vada all'estero anche per cercar lavoro però...perché la situazione è cambiata e anche con alte qualifiche certe volte è difficile trovare un lavoro soddisfacente o anche ben pagato in Italia...per cui è difficile perché si vive un po' questo contrasto tra una comunità che qui è stata vissuta a lungo come una comunità...diciamo di...di manovali, di operai, di forza-lavoro, di braccia lavorative...e che adesso vede con un occhio un po' diverso la comunità che arriva adesso. Quindi il...non c'è un'...un'identità quanto italiano all'estero se non rispetto a certi aspetti culturali che ho conservato e che...di cui magari parlo volentieri con i miei colleghi o con i miei amici se non altro per...per sfatare certe volte dei luoghi comuni o anche per spiegare cose che sembrano strane...(ride) e che sembrano strane anche a noi una volta arrivati qua. Però...non so...non trovo che abbia un valore in sé in quanto categoria ma più in quanto...persona che non individualità.

R. Pensa di essere cambiato da quando è partito?

M. Può darsi sì, nel senso che comunque un'esperienza all'estero...arricchisce culturalmente il modo di vedere. Penso soprattutto aiuta anche a vedere meglio la propria italianità...e anche...come sono, come si era in parte prima di venire qui e come lo sono ancora tante persone che abbiamo lasciato in Italia. È un punto di vista un po'...un po' più distaccato che forse permette di guardare più lucidamente le cose.

R. Quando è venuto qui in Svizzera non c'era nessuno che conosceva?

M. No, non c'era nessuno, no, siamo andati proprio così...

R. Ci sono dei momenti in cui si sente più italiano?

M. ...Nel bene e nel male, sì! (ride) Nel senso...ci sono...allora, nel bene...se vuole...situazioni in cui...cerchiamo di trovare pragmaticamente delle soluzioni a cose che...che forse richiederebbero iter più complicati certe volte...però in modo del tutto lecito! (ride) ...o anche nel...penso anche nel modo di socializzare con le persone, questo sicuramente! Nel male perché mi ritrovo spesso a...a dover...spiegare cose...del comportamento italiano che danno fastidio a me stesso e che...mi davano fastidio anche prima di venire e ancor di più adesso e che non mi sento neanche in vena di difendere in un certo senso ma di spiegare sì...Ecco, quello da cui rifugio spesso nelle discussioni sono le semplificazioni quindi anche quando sono cose che mi danno molto fastidio dell'Italia, non mi piace che vengano...sintetizzate in modo...un po' lapidario e così, che non gratta oltre la superficie...quindi allora certe volte mi ritrovo in una situazione un po' difensiva su delle cose che non vorrei assolutamente difendere.

R. Quindi ne parla sia con le persone, svizzeri, colleghi che sono stranieri!

M. Sì, sì, per spiegare aspetti dell'Italia o dei comportamenti italiani della società italiana che sono o incomprensibili o delle volte paradossali per loro.

R. C'è qualcosa che la fa sentire più italiano?

M. ...Cioè, in cui mi identifico di più in quanto italiano?

R. Sì, sì.

M. Mah...c'è una cosa che non...beh...sicuramente la lingua! Ma, ecco, questa è una caratteristica che penso resterà sempre, è il fatto che quando ci si ritrova, appunto, come dicevo, siamo sempre in gruppi molto...multilingue e multiculturali, insomma, anche nel posto di lavoro, e quando ci si ritrova fra italiani c'è una comunicazione diretta che con altri manca...e questo è legato alla lingua, sicuramente, quindi il modo di potersi scambiare delle opinioni e dei punti di vista in modo molto più sintetico perché c'è un back-ground dietro ma anche...direi forse nel modo di approcciare i problemi...non ci sono delle occasioni...particolari...come possono essere...i mondiali di calcio che mi fanno sentire più italiano, ...questo no! Non ho radici così profonde, ecco! (ride)

R. Quando pensa all'Italia quali sono le immagini o le parole che le vengono subito in mente?

M. Mmm...allora, per me particolarmente...la partecipazione a...alla vita politica che qui trovo più...è cambiata anche in Italia però qui sicuramente è vissuta con molto più distacco e...il cibo, non soltanto come ricette ma anche come cultura del cibo diversa, questo sì! Proprio...forse è questa una delle cose che mi fa sentire italiano! Non nel senso di un piatto in particolare ma più...l'approccio alla nutrizione che è diversa, anche...è più sfaccettata rispetto a quella che si può trovare qui, fa parte di quelle cose che mi ritrovo spesso a spiegare...e poi ecco, un'altra cosa è sempre nell'ambito della lingua...è la...che mi fa pensare all'Italia, sono i dialetti, quindi una peculiarità dell'Italia, rispetto a tanti altri paesi, è il...la varietà di dialetti anche...se vuole, la difficoltà a comunicare certe volte anche tra regioni diverse che magari possono essere così vicine. Questa è una cosa che per molti non italiani è strana...perché l'Italia viene vista come un unico paese e con una sola lingua e invece è nata da un misto di dialetti, di lingue molto diverse. Allora appunto, rispetto ad uno svizzero che è abituato a tre lingue ben...diverse con culture diverse, è una cosa strana! Allora mi trovo spesso a spiegare che questa è una cosa che mi fa molto pensare all'Italia.

R. Queste immagini e le parole le vengono da che cosa?

M. Mah...le immagini vengono evocate ogni volta che mi trovo a parlare con qualcuno del mio paese o che mi chiede delle informazioni...oppure capita certe volte che ci si incontra con un altro italiano, per esempio, che viene da un'altra regione della mia e allora spesso i discorsi si orientano sulla diversità linguistica. (ride)

R. Qui in Svizzera vi sentite tutti italiani oppure si sente...?

M. Sì, sì! Questo è interessante in effetti cioè...c'è una base culturale comune anche...che va al di là delle diversità che possono essere più o meno profonde della regione italiana però c'è una base culturale comune che però è anche legata al fatto che l'ambiente frequentato che è un ambiente prima accademico e poi comunque nell'ambito della ricerca...ha una matrice culturale abbastanza...non dico omogenea ma simile. Probabilmente, anzi sicuramente, quando mi ritrovo...prima, quando scendevo in treno e che facevo Ginevra-Roma, che adesso non c'è più, s'incontravano molti...anche rappresentanti della comunità italiana qui in Svizzera che erano arrivati in Svizzera molto prima, quindi con una storia personale e anche un...back-ground culturale completamente diverso dal nostro. Con loro la comunicazione era molto più difficile, quindi sicuramente è dovuto molto al...percorso seguito e all'estrazione.

R. Mantiene ancora legami con l'Italia?

M. Sì, sì, ci andiamo regolarmente perché poi c'è mia madre e altri parenti in Italia quindi ci andiamo all'incirca almeno tre volte l'anno.

R. E quando ritorna in Svizzera, le rimane qualcosa del posto in cui è stato in Italia?

M. Mah...questa è una cosa che sta cambiando nel tempo perché ho lasciato l'Italia con...con piacere! (ride) Nel senso che ero contento di venire all'estero per fare questa esperienza ed ero un po' stanco dell'Italia...e qui mi trovo bene, cioè mi sono subito trovato bene e mi trovo bene ancora adesso. Però, diciamo, un certo...una parte di...delle amarezze, insomma, che mi avevano spinto a lasciare...non è che sono scomparse ma sono...arrotondate, un po' smussate...per cui adesso mi piace ritrovare certe cose. Ho fatto un po' pace, diciamo, con il passato...e ci sono ancora molte altre cose che mi innervosiscono però ritorno con più piacere di quanto non tornassi prima! (ride)

R. La sua casa dov'è?

M. A Napoli. Ah, dove mi sento a casa? Qui! Adesso qui mi ritrovo a casa mia, quindi anche quando torno in effetti...come metro di paragone ho sempre usato spesso il ritorno dalle vacanze. Quando tornavo dalle vacanze a Napoli, non ero contento di tornare; quando torno dalle vacanze e torno qua, non mi dispiace! (ride)

R. E quando va in Italia come si sente?

M. Mah...diciamo quando torniamo in Italia siamo...da un lato un po' monopolizzati dai parenti, per cui ci sono tutti questi giri di visite...un poco tra i vari nonni, gli amici...per cui siamo sempre...questo certe volte è un po' soffocante però...diciamo...adesso, appunto, come dicevo, mi fa piacere tornarci...mi sento ancora un po' a casa anche lì, diciamo, e mi piace ritrovare alcune cose. Ecco, adesso faccio più attenzione alle cose che mi piacevano, che ho il piacere di ritrovare quando torno, per cui...mi sento bene! Non c'ho particolari nostalgie, ecco, questo no!

R. Che cosa le piace ritrovare, per esempio?

M. Ma...a me una cosa che piace fare è girare per il mercato...che è una cosa che mi piaceva fare anche prima quindi che faccio sempre quando torno. A Napoli ci stanno molti mercatini, anche di alimentari che sono...interessanti anche in contrasto con i grandi supermercati che ormai stanno dilagando dappertutto. Quindi quello mi piace perché è un bagno un poco nella...in quello che già c'avevo durante la mia infanzia e che mi piace ritrovare e rivedere quando vado lì.

R. E gli altri come la vedono?

M. Come ci vedono? Mah...ci vedono...strano perché quelli che non ci vedono spesso, ci vedono...stranieri, un po'! Quindi trovano che...ci comportiamo un poco come degli stranieri però penso che sia anche un punto di vista un po' condizionato dal fatto...di saperci là perché quelli che ci vedono spesso non ci vedono cambiati, insomma! (ride)

R. Avete mantenuto alcune amicizie, comunque...

M. Sì, sì! Quando torniamo non sono solo parenti ma anche amici, ci troviamo con amici anche in vacanza certe volte in estate. Sì, i contatti son frequenti, tra l'altro adesso è più facile perché adesso con il computer, con internet, ecc...si possono mantenere i contatti e poi noi continuiamo a seguire quotidianamente un poco la vita italiana, insomma...le notizie...

R. Avete viaggiato nel resto dell'Italia con le bambine?

M. Un poco, non molto per la verità! Questa è una cosa che ci siamo ripromessi di fare un po' di più. Un poco sì ma non tanto...più che altro...come al solito abbiamo prima cercato...abbiamo fatto viaggi altrove, senza un reale motivo in realtà...anche all'estero...

R. Anche fuori d'Europa?

M. Sì, sì. Quest'estate siamo andati in Sri Lanka.

R. Adesso parliamo un po' della trasmissione delle lingue e la cultura. Come pensa si possa trasmettere il sentimento d'italianità?

M. Mah...non so se si può trasmettere in effetti, però...in modo molto naturale, diciamo, noi ci siamo ritrovati a fare...è stato quello di...noi qui a casa manteniamo un modo di vita molto simile a quello che avremmo avuto in Italia, penso...anche se noi abbiamo iniziato a vivere insieme qua in Svizzera, però appunto in casa si parla sempre in italiano, diciamo...cuciniamo all'italiana! (ride). Loro vedono molte cose in italiano anche alla televisione...quindi ecco, la lingua sicuramente è un aspetto fondamentale. Infatti il fatto di parlare in italiano a casa non è stato semplicemente...perché ci veniva naturale e questo sicuramente, è inevitabile! Ma anche perché...da un lato penso che loro possano parlare bene anche il francese anche se noi parliamo italiano, nella lingua che conosciamo meglio con loro e al tempo stesso possono essere bilingui se c'è questa naturalezza di scambio tra i loro amici e noi, la famiglia, i nonni e così via. Quindi sicuramente la lingua è l'elemento prioritario e poi...anche dà loro la possibilità di vivere alcune esperienze italiane. Per esempio anche in un modo un po' indipendente...questo è stato il primo anno che le due bambine sono scese da sole in Italia in aereo ad ottobre per le vacanze d'autunno ed è stata una cosa che ha fatto molto piacere a tutte e due e che adesso vorrebbero ripetere, quindi...e si trovano subito a loro agio in Italia ogni volta che scendono, sì. Questa full immersion in Italia è una cosa che aiuta e che loro cercano anche, quindi...appunto, non so se si possa...se c'è un modo per trasmettere...però...se c'è un modo penso che questo consista in una frequentazione naturale, assidua per quanto possibile, della vita in Italia e anche del modo di...di scambiare delle emozioni...dei pensieri...

R. E per quanto riguarda la cultura, invece?

M. Allora...per la cultura...ancora una volta ritorno sulla lingua...XXX [la figlia maggiore] per esempio, va alla scuola d'italiano del Consolato, la scuola è sicuramente un buon modo perché...il sistema scolastico svizzero è molto diverso dal sistema scolastico italiano e non soltanto nei metodi pedagogici ma anche nello scambio e nelle priorità che vengono date alle cose trasmesse. Allora, dare la possibilità alle bambine di...essere esposte un poco ad un sistema scolastico diverso e di avere la possibilità poi eventualmente di fare una piccola parte del loro percorso scolastico in Italia, è sicuramente molto importante dal punto di vista culturale e poi...per esperienza personale penso che tutti i pezzi di cultura che io ho ricevuto, non soltanto italiani, i più grossi li ho ricevuti, li ho assorbiti viaggiando e penso che...per loro sarà in buona parte anche così.

R. Ha iniziato a viaggiare fin da piccolo?

M. Sì, sì!

R. Sono anche i suoi genitori quindi che...

M. Sì sì ma anche viaggiando da solo, è una cosa che continua ancora adesso.

R. Pensa quindi che sia importante far frequentare i Corsi di lingua e cultura italiana?

M. Sì sì!

R. Ci sono degli aspetti della lingua e della cultura che vorrebbe venissero trattati in questi corsi? Adesso la bambina è piccola è ancora alla scuola elementare, ma secondo lei quali sarebbero gli aspetti della lingua e della cultura che vorrebbe venissero trattati in questi corsi?

M. Mah...sì, sicuramente di cultura...sicuramente la storia italiana un poco da...un poco dall'inizio insomma! Dare probabilmente loro le basi per...per poter interpretare e capire questo enorme bagaglio culturale che c'è in

Italia...anche a livello artistico in generale, sicuramente la storia è un aspetto molto importante e poi...della lingua...mah...appunto, adesso è presto ma non so...noi a scuola...c'era molto la "Divina Commedia", oppure la letteratura ottocentesca...non so se è ancora d'attualità però ecco, era una cosa che a me piaceva e che penso mi abbia arricchito molto quando stavo a scuola quindi, se fosse possibile riprenderlo anche magari in parte in una scuola d'italiano all'estero, penso che sarebbe una cosa positiva.

R. Ma per adesso pensa che il Corso risponda alle aspettative?

M. Ma sì. Penso di sì!...forse un po' meno strutturato...di...come li avevamo noi a scuola ma è tutta una questione di tempo, hanno poco tempo a settimana per cui vanno in modo molto più...come direi? Pragmatico forse, con degli esempi, delle *fiches* che devono riempire...prima da noi era molto più...scolastico, c'era la grammatica...

R. Ci sono solo due ore di tempo...

M. Certo! No, però l'esperienza che ho avuto di XXX, è riuscita a imparare abbastanza in poco tempo quindi penso che siano fatti abbastanza bene.

R. Il fatto di essere italiano in Svizzera che cosa le ha dato?

M. In che senso?

R. Quando è arrivato in Svizzera il fatto di essere italiano le ha dato opportunità, ostacoli all'inserimento?

M. Dal punto di vista formale è stato un vantaggio, nel senso che è molto più facile avere un permesso per un italiano (ride) ma in realtà quando siamo arrivati, ancora meno di adesso, perché non c'erano ancora i patti bilaterali e avere un permesso B standard, diciamo, anzi neanche standard, era dell'università, come *étudiant* però sicuramente era più facile come italiani che non per un extra-europeo...dal punto di vista professionale...mah... è stato un po' un vantaggio...il tipo di formazione universitaria che abbiamo avuto perché...un vantaggio ma pure un'arma a doppio taglio. La laurea, soprattutto nel periodo in cui abbiamo studiato noi, arrivava a un livello di preparazione molto alto rispetto ai diplomi medi europei però questo si pagava con un numero di anni di studio più grande, quindi siamo arrivati alla laurea più anziani dei nostri equivalenti europei però questo fa sì che è stato più facile trovare un dottorato perché partivamo da un livello di preparazione, un back-ground importante e questa è una cosa tutta italiana che abbiamo in comune almeno per le scienze, forse solo con i tedeschi...e che viene riconosciuto anche in Svizzera, molto. E poi l'Italia aveva buona reputazione, ha una buona reputazione dal punto di vista della formazione scientifica.

R. Lei si è laureato in...?

M. In fisica e questo è stato sicuramente un vantaggio

R. Ci sono stati dei problemi riguardo all'integrazione?

M. No, però, ripeto, quando si va in una università, soprattutto in ambito scientifico, è un ambiente molto...forse uno degli ambienti più aperti che ci siano all'integrazione, è molto internazionale. In effetti, dove ho lavorato all'università, soprattutto all'inizio, durante il dottorato, non c'erano molti svizzeri! Quindi l'impatto con gli svizzeri è stato molto più a livello delle istituzioni...burocrazia...e poi nella vita di tutti i giorni.

R. Adesso si sente integrato?

M. Sì sì.

R. In che modo?

M. Mah...diciamo...partecipo attivamente, non soltanto alla vita lavorativa, ma anche alla vita sociale. Mi dispiace di non poter votare al di fuori delle comunali infatti questo è uno dei motivi principali per cui prendiamo in considerazione la naturalizzazione però appunto seguiamo la vita...della Svizzera e anche della città, molto...assiduamente e poi abbiamo...come dire? Non assimilato perché non li abbiamo assorbiti direttamente però...ci siamo abituati ai...a quello che c'è di diverso qui rispetto all'Italia...sia alle cose che ci fanno piacere sia alle cose che ci fanno meno piacere! Però, ecco, fanno parte della nostra vita quotidiana! Cioè, non mi sento estraneo.

R. Siete membri di qualche associazione?

M. Allora...io sono iscritto al partito socialista di Losanna e sono...diciamo è l'unica affiliazione locale.

R. Le amicizie sono di diverse nazionalità o...?

M. Anche svizzere! (ride)

R. Come vede l'integrazione della sua famiglia nel futuro?

M. Quindi del nucleo famigliare qui?

R. Sì.

M. ...Mah...le bambine sono nate qui e stanno facendo tutto il loro percorso scolastico in Svizzera, quindi loro sono già integrate di fatto. In effetti certe volte quando...quando si chiede loro di...come si sentono...in certi momenti dicono italiane, in certi momenti dicono svizzere...a seconda dei momenti...quindi non vedo dei problemi particolari da questo punto di vista.

R. Ho capito. Non le ho chiesto...I suoi genitori sono ancora in Italia?

M. Mi è rimasta solo mia madre a Napoli.

R. Quindi siete voi i soli della famiglia a essere venuti...

M. Sì, sì.

R. C'è qualcosa che la interessa, hobby particolari?

M. Qui in Svizzera...ma appunto, come dicevo, mi interessa la politica anche locale, lo sport...ecco, questo è un altro degli aspetti positivi qui rispetto alla vita che facevamo prima. C'è molto più accesso allo sport e al...alla vita all'aperto e...se no interessi culturali...la lettura...

R. Pensa che la sua famiglia le abbia trasmesso questo interesse per...

M. Sì, sì, sicuramente! La mia famiglia era una famiglia in cui si è sempre letto molto, mio padre era chimico, aveva un posto all'università quindi avevamo spesso...visite di persone straniere, di colleghi, amici...no, sicuramente questo l'ho ereditato.

R. L'unica cosa che non le ho chiesto quanti anni aveva quando è venuto in Svizzera...

M. Avevo ventisette anni quando sono venuto in Svizzera.

R. La ringrazio e se le viene in mente ancora qualcosa...
M. No, non adesso...
R. Va bene, la ringrazio.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC J.-C. (sous la dir.de) (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF
- ABRUZZESE A. (2001). *L'intelligenza del mondo, fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*. Roma: Meltemi
- ACCOLLA P., D'AQUINO N. (eds.) (2008). *Italici: An Encounter with Piero Bassetti*. New York: Bordighera Press
- ACKLIN MUJI D. (2007). *Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse?* Bern: Peter Lang
- ADAM J.-M. (1999). *Le récit*. Paris: PUF
- AGELLI T. (1985). *"Passaporti, prego!": ricordi e testimonianze di emigrati italiani*. Zurigo: Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera
- AKOUN A., ANSART P. (sous la dir.de) (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert/Seuil
- AIME M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi
- ALAIMO A. (2001). *Les associations d'immigrés italiens de Lausanne*. Lausanne: Université de Lausanne, Institut de Géographie, Travaux et recherches de l'Institut, 20
- ALAIMO A. (2000). «Le projet migratoire entre nomadisme et sédentarité», in CENTLIVRES P., GIROD I. (sous la dir. de). *Défis migratoires*. Zurigo: Seismo, pp. 211-216
- ALAO G., ARGAUD E., DERIVRY-PLARD M., LECLERQ H. (a cura di) (2008). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern: Peter Lang
- ALAO G., LECOCQ H., YUN ROGER S., SZENDE T. (sous la dir. de) (2010). *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*. Paris: Archives Contemporaines
- ALFERJ P., RUTIGLIANO E. (2003). *Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici/Georg Simmel*. Torino: Bollati Boringhieri
- ALLEMAN GHIONDA C. (1997). «Les langues de la migration à l'école: stratégies européennes en transition», in LEFEBVRE M.L., HILY M.A. (sous la dir. de). *Les situations plurilingues*. Paris: L'Harmattan, pp. 157-166
- ALLEMAN-GHIONDA C., CATTACIN S., CESARI LUSSO V. (a cura di) (1996). *I come...identità, integrazione, interculturalità*. Zurigo: Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera
- ALLEMAN GHIONDA C., MEYER SABINO G. (in collab. con De Marchi Oechslin R.). (1992). *Donne italiane in Svizzera*. Locarno: Dadò edizioni/Berna: Società svizzera per le tradizioni popolari
- ALLEMAN GHIONDA C. (1977). «Emigrazione in Svizzera e acquisizione della seconda lingua», in ZANIER L. *La lingua degli emigrati*. Firenze: Guarraldi, pp. 65-75
- ALHEIT P., BERGAMINI S. (1996). *Storie di vita: metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini
- AMATURO E. (2007). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Università degli Studi di Napoli Federico II: corsi e-learning della facoltà di Sociologia, Anno accademico 2007/2008
- AMBROSINI M. (2006). *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*. Università degli Studi di Milano: Working Papers del Dipartimento di studi sociali e politici, pp. 1-22 (consultato il 25/07/2012)
http://www.socpol.unimi.it/papers/2006-01-18_Maurizio%20Ambrosini.pdf
- AMBROSINI M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino
- ANDERSON B. (1991). *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso
- ANDRIANI V., CRESPI I. (2011). *L'appartenenza alle cerchie sociali e la condizione di straniero in George Simmel*. Working Papers DiSEF. Macerata: Eum 5, pp. 74-87 (consultato il 14/10/2011)
<http://www2.unimc.it/ricerca/dipartimenti/dipartimento-di-scienze-delleducazione-e-della-working-papers/home/12019appartenenza-alle-cerchie-sociali-e-la/filePaper>
- ANOLLI L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Laterza
- ANSART P. (1999). «Acteur», in AKOUN A., ANSART P. (sous la dir. de) *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert Seuil, p. 3
- ANSART P. (1999). «Sociologie de la culture», in AKOUN A., ANSART P. (sous la dir.de). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert/Seuil, pp. 125-128
- ARCANGELI M. (2007). *Lingua e identità*. Roma: Meltemi
- ARCHAMBAULT A., VENET M. (2007). «Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: d'un acte spontané à une activité consciente», in *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 1, pp. 5-24 (consultato il 18/03/2011)
<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016186ar.pdf>
- ARCURI F. P., ARCURI F. (2010). *Manuale di sociologia. Teorie e strumenti per la ricerca sociale*. Milano: Springer Verlag
- ATKINSON R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks CA: Sage (trad. it. 2002, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina)
- ATTIAS-DONFUT C., SEGALEN M. (2007). *Grands parents. La famille à travers les générations*. Paris: Odile Jacob
- ATTIAS-DONFUT C., SEGALEN M. (a cura di) (2005). *Il secolo dei nonni. La rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando
- ATTIAS-DONFUT C., LAPIERRE N., SEGALEN M. (2002). *Le nouvel esprit de famille*. Paris: Odile Jacob
- ATTIAS-DONFUT C. (1989). «Rapports de générations et parcours de vie», in *Enquête. Cahiers du CERCOM*, 5 (consultato il 12/2/2012) <http://enquete.revues.org/document82.html>
- ATTIAS-DONFUT C. (1988). *Sociologie des générations: l'empreinte du temps*. Paris: PUF

- AUER P., WEI L. (ed.) (2007). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter
- AUER P. (ed.) (1998). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London and New York: Routledge
- AUGÉ M. (1992) *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil
- BACHELARD G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris: Librairie philosophique J. Vrin
- BAGNA C. (2009). «I dialetti italiani nel mondo», in *Rapporto italiani nel mondo 2009*. Roma: Fondazione Migrantes, pp. 161-173 (consultato il 05/12/2011)
<http://www.scuola.net/150anni/bacheca/23dialetti.pdf>
- BAGNASCO A., PISELLI F., PIZZORNO A., TRIGILIA C. (2001). *Il capitale sociale*. Bologna: Il Mulino
- BAKER C., PRYS JONES S. (1999). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 643.
- BALBONI P. E. *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera* Università Venezia: Ca' Foscari Associazione Nazionale Insegnanti Lingua Straniera, (consultato il 10/03/2013)
<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>
- BALBONI P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET
- BALBONI P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci
- BALBONI P. E. (1989). «Linee per un curriculum di italiano 'lingua etnica'», in COLUSSI ARTHUR G., CECCHETTO V., DANESI M. (eds.). *Current issues in second language research and methodology*. Toronto: Canadian Society for Italian Studies, pp. 98-105
- BALDASSAR L. (2001). «Tornare al paese: territorio e identità nel processo migratorio», in *Altreitalie*, 23, pp. 1-23
- BALLERINI G. (2007). «Antropologia alimentare: attuali sfide», in *La Rivista di Scienza dell'Alimentazione*, anno 36, pp. 27-30 (consultato il 29/05/2011) http://www.fosan.it/system/files/u1/363_04_ballerini_04.pdf
- BAMBERG M. (ed) (2007). *Narrative-State of the Art*. Amsterdam: John Benjamins
- BAMBERG M., DE FINA A., SCHIFFRIN D. (eds) (2007). *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins
- BARNES J. A. (1954). «Class and Committees in a Norwegian Island Parish», in *Human Relations*, VII, 1, pp. 39-58
- BARTH F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget
- BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LÉVY A. (a cura di) (2005). *Dizionario di psicosociologia*. Milano: R. Cortina
- BASTIDE R. (1970). *Le prochain et le lointain*. Paris: Cujas (trad. it. 1990 *Noi e gli altri*. Milano: Jaca Book)
- BASTIDE R. (1968). «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres», in (sous la dir. de) GURVITCH G. *Traité de sociologie. Tome II*. Paris: PUF, pp. 315-330
- BADOVIN J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Bern: Peter Lang
- BARRETTE G., BOURHIS R. Y., CAPOZZA D., HICHY, Z. (2005). La scala di acculturazione HCAS per la comunità che ospita. Verifica della validità nel contesto italiano. TM: *Testing Psicometria Metodologia*, 12, 3, pp. 221-240 (consultato il 20/5/2012)
http://www.tpsycho.uqam.ca/NUN/d_pages_Profs/D_Bourhis/Reprints/BarretteBourhisCapozzaHichy2005.pdf
- BARTH F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget (consultato il 09/10/2012)
<http://www.scribd.com/doc/94456147/F-Barth-Ethnic-groups-and-boundaries>
- BARTHES R. (1966). «Introduction à l'analyse structurale des récits», in *Communications*, 8, pp. 1-27 (consultato il 15/06/2011)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
- BASSETTI P. (2003). «Italicità: globale e locale», in JANNI P., MC LEAN G. F. (eds). *The essence of Italian culture and the challenge of a global age*. Washington: CRVP, pp. 15-26
- BASTENIER A., DASSETTO F. (1993). *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*. Paris: L'Harmattan
- BAUMAN Z., BEILHARZ P. (a cura di) (2004). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando
- BAUMANN M. (2009). «Rites familiaux et relations intergénérationnelles», in *InterDIALOGOS*, 2, pp. 26-29
- BAUMANN Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza
- BAUMAN Z. (1996). «From Pilgrim to Tourist -Or a short history of identity», in HALL S., GAY P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, London, pp. 18-36
- BAUMEISTER R. F., LEARY M. R. (1995). «The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation», in *Psychological Bulletin*, 117, 1995, pp. 497-529 (consultato il 29/04/2012)
<http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumeister%20and%20leary.pdf>
- BAUTIER E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan
- BEACCO J.-C., BYRAM M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (consultato il 24/10/2011) <http://www.coe.int>
- BECHELLONI G. (2007). «Italicity as a cosmopolitan resource», in *MATRIZES*, 1, 1, pp. 99-115, (consultato il 07/03/2012) <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/25/36>
- BECKER G. S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press

- BECKER H. S. (1998). *Tricks of the Trade. How to Think About your Research While You're Doing It*. Chicago: University of Chicago Press
- BEDAY-HAUSER P., BOLZMAN C. (sous la dir.de) (1997). *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures et travail social*. Genève: Les Editions IES
- BEGOTTI P. «L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale». Venezia: Laboratorio ITALS-Dipartimento di scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, pp.1-31 (consultato il 19/03/2013)
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf
- BELLOFATTO S. (2011). «L'Italia vista dalla Svizzera: Buon appetito Svizzera! Per una storia della gastronomia italiana in Svizzera nel dopoguerra», in *Italia-Svizzera: la storia dal 1861 al 2011*. Roma: Ministero Istruzione, Università e Ricerca (consultato il 18/01/2012)
<http://www.italiasvizzera150.it/studenti.cfm?target=10>
- BENVENISTE M. (1998). «Le récit migratoire ou l'identité instable», in *Journal des anthropologues*, 75, pp. 85-94 (consultato il 15/12/2011) <http://jda.revues.org/2639>
- BERGER P., LUCKMANN T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris: A. Colin (trad. it. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1999)
- BERLINER D. (2010). «Anthropologie et transmission», in *Terrain*, 55, pp. 4-19
- BERNABOTTO L. (2011). *Ces choses non dites et qui font leur chemin: mémoire familiale et transmission d'une immigrée italienne à sa fille*. Paris: L'Harmattan
- BERNARD H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Oxford: Rowman Altamira Press
- BERNASCONI C. (2004). «Dalla pancetta rancida ai tagliolini al tartufo bianco. Piatti e portate della cucina italiana in Svizzera», in HALTER E. (a cura di) (2004). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Casagrande, pp. 175-183
- BERRUTO G. (2005). «Che cosa ci insegna il 'parlare in due lingue'? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica», in *Rivista di Linguistica* 17.1, pp. 3-14 (consultato il 14/10/2012) <http://linguistica.sns.it/RdL/17.1/Berruto.pdf>
- BERRUTO G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza
- BERRY J. W. (1999). «Acculturation et adaptation», in HILY M.-A., LEFEBVRE M.-L. (sous la dir. de). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris: L' Harmattan, pp. 177-196
- BERTAUX D., THOMPSON P. (eds) (2005). *Between Generations: Family Models, Myths & Memories*. New Brunswick: Transaction Publisher
- BERTAUX D. (1997). *Les Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan
- BERTAUX D., BERTAUX-WIAME I. (1988). «Le patrimoine et sa lignée: transmissions et mobilité sociale sur cinq générations», in *Life Stories/Récits de vie*, 4, pp. 8-25 (consultato il 05/06/2012)
<http://www.daniel-bertaux.com/textes/daniel-bertaux-bertauxwiame-le-patrimoine-et-sa-lign-e.pdf>
- BERTOZZI R. (2009). *Appartenenze in movimento*. Paper presentato al Convegno *I giovani, l'Europa, il Mediterraneo Territori, identità, politiche*. Forlì, 26, 27, 28 marzo 2009 (consultato il 30/04/2012) <http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/11a/bertozzi.pdf>
- BERTRAND O. (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique
- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (2007). «Présentation», in *Le Français aujourd'hui*, 6800, pp. 3-6
- BERTUCCI M.-M. (2007). «L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitude des statuts et ambiguïté des missions», in BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (coord.). *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*, 158. Paris: Armand Colin/AFEF, pp. 29-39
- BETTIN LATTES G. (2001). «Verso una comune identità europea: le appartenenze difficili», in BETTIN LATTES G. (a cura di). *Giovani Jeunes Jóvenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del Sud*. Firenze: Firenze University Press, pp. 557-584 (consultato il 14/07/2012) <http://www.torrossa.it/pages/ipplatform/enterTheBook.faces>
- BETTINI M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: Il Mulino
- BETTONI C., RUBINO A. (2010). «L'italiano dell'emigrazione: temi, approcci e metodologie d'indagine», in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 39, 3, pp. 457-489
- BEVILACQUA P. (2005). *Lingua e appartenenza*. Testo, lievemente modificato, di un intervento letto al Convegno «I confini della scrittura. Dispatiri reali e metaforici nei testi letterari.» Università di Roma La Sapienza, 10-12 marzo 2005 (consultato il 13/09/2012)
<http://www.eddyburg.it/article/articleview/2335/0/155/>
- BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli
- BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di) (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli
- BEVILACQUA S. (2012). «L'alimentation du migrant italien des années 1960-1970. Bouffeurs de spaghettis et mangeurs de chats», in *Terra Cognita*, 20, pp. 38-41
- BEVILACQUA S. (2010). «Un régime méditerranéen bon à penser. La lisibilité sociale et médicale des pratiques alimentaires des migrants italiens aux Etats-Unis et en Suisse (20^e siècle)», in *Anthropology of food*, 7 (consultato il 09/05/2011)

<http://aof.revues.org/index6600.html>

- BIANCONI S. (2005). «L'italiano in Svizzera nel 2000», in MORETTI B. (a cura di) *La terza lingua*. Vol. II, Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 145-283
- BICHI R., MAESTRIPIERI L. (2012). «Le narrazioni come metodo di indagine sociologica», in *M@gm@*, 10, 1 (consultato il 04/02/2013)
http://www.magma.analisiqualitativa.com/1001/articolo_16.htm
- BILLÉ M. (2002). «A quoi servent les grands-parents?», in *Dialogue* 4, 158, pp. 3-10 (consultato il 09/05/2011)
www.cairn.info/revue-dialogue-2002-4-page-3.htm
- BILLIEZ J. (2012). «Plurilinguismes des descendants de migrants et école: évolution des recherches et des actions didactiques», in *Les Cahiers du GEPE* (consultato il 21/04/2013)
<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167#citation>
- BILLIEZ J. (2002). «De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: vingt ans d'un parcours sociodidactique», in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, pp. 87-101 (consultato il 22/06/2012)
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/39760/39760-5459-5244.pdf>
- BILLIEZ J. (1985). «La langue comme marqueur d'identité», in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2, 1, pp. 95-105 (consultato il 24/08/2011)
<http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/la-langue-comme-marqueur-d-identite-article-n-2-vol-1-pg-95-105-975359>
- BISTOLFI M., CIMINI A.-M., DRAGO D., VARGAS A. (2002). *Gli immigrati italiani in Svizzera: tra Colonie Libere e società*. Zurigo: Federazione Colonie Libere
- BLANCHET A., GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan
- BLANCHET P., CHARDENET P. (sous la dir.de) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Ed. Archives contemporaines
- BLANCHET P., FRANCARD M. (2004). «Appartenance (sentiment de)», in FERRÉOL G., JUCQUOIS G. (sous la dir. de). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin, pp. 18-25
- BLANCHET P., FRANCARD M. (2004). «Identités culturelles», in FERRÉOL G., JUCQUOIS G. (sous la dir. de). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin, pp. 155-160
- BLOOMFIELD L. (1933). *Language*. Chicago: Chicago University Press
- BOCCAGNI P., POLLINI G. (2012). *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*. Milano: F. Angeli
- BOAS F., POWELL J. W. (1966). *Handbook of American Indian Languages*. University of Nebraska Press (1a ed. 1911)
- BOLZMAN C. (2007). «Familles espagnoles et italiennes en Suisse et transition vers la vie adulte», in *Enfances, Familles, Générations*, 6, pp. 38-53 (consultato il 19/07/2011) www.efg.inrs.ca
- BOLZMAN C., FIBBI R., VIAL M. (2003). *Secondas-Secondos. Le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Éditions Seismo
- BOLZMAN C., FIBBI R., VALENTE L. (1992). «Les racines sociales des immigrés, ou comment inventer une nouvelle citoyenneté», in *Espaces et sociétés*, 68, pp. 47-65 (consultato il 22/07/2011)
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56203498.image.f48.tableDesMatières>
- BONVALET C., LELIÈVRE E. (2005). «Les lieux de la famille», in *Espaces et sociétés*, 2, 120-121, pp. 99-122 (consultato il 30/07/2011) <http://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2005-2-page-99.htm>
- BOUCHER M. (2000). *Les théories de l'intégration*. Paris: L'Harmattan
- BOURDIEU P. (2003). «L'objectivation participante», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 1, pp. 43-58
- BOURDIEU P. (2001). «Pour un savoir engagé», in *Contre-feux* 2, Paris: Liber, Raisons d'agir, pp. 33-40
- BOURDIEU P. (1999). «Préface», in SAYAD A. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'émigré*. Paris: Ed. du Seuil, pp. 9-13
- BOURDIEU P. (sous la dir. de) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil
- BOURDIEU P. (1987). *Choses dites*. Paris: de Minuit
- BOURDIEU P. (1986). «L'illusion biographique», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72
- BOURDIEU P. (1986). «The Forms of Capital», in RICHARDSON J. G. (a cura di) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport CT: Greenwood Press, pp. 241-258
- BOURDIEU P. (1984). «Espace social et genèse des "classes"», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, pp. 3-14
- BOURDIEU P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit (trad. it. *Il senso pratico*. Roma: Armando 2005)
- BOURDIEU P. «Le capital social», in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, janvier 1980. pp. 2-3.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: de Minuit (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino)
- BOURDIEU P. (1979). «Les trois états du capital culturel», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-6
- BOURDIEU P. (1978). *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli M. (a cura di). *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino, pp. 283-313
- BOURDIEU P. (1976). «Les modes de domination», in *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2, 2-3, pp. 122-132
- BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz
- BOURDIEU P. (1966). «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», in *Revue française de sociologie*, 7-3, pp. 325-347 (consultato il 12/09/2012)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: de Minuit
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: de Minuit
- BOURDIEU P., WACQUANT L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Du Seuil
- BOURDIN A. (2005). «Les mobilités et le programme de la sociologie», in *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 118, pp. 5-21
- BOVAY C. (en collaboration avec Broquet R.) (2004). *Le paysage religieux en Suisse*, Recensement Fédéral de la Population 2000, Neuchâtel: Office fédéral de la statistique
- BOYER H. (sous la dir. de) (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé
- BOYER H. (1996). «Les domaines de la sociolinguistique», in BOYER H. (sous la dir. de) (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, pp. 9-31
- BOYER H. (1990). «Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques», in *Langue Française*, 85, pp. 102-124
- BRACALE R. (2010). *La nascita del dialetto/idioma napoletano*. (consultato il 15.09.2012)
<http://www.ilportaledelsud.org/napoletano.htm>
- BRAMBILLA M., MARZOTTO C., GIULIANI C. (2010). «Essere o non essere (italiani)? Il ruolo dei nonni nella formazione dell'identità di adolescenti di seconda generazione», in *La Revue du REDIF*, 3, pp. 15-23 (consultato il 31/05/2012)
<http://www.upcomillas.es/redif/revista/volumen3/COMPLETO3.pdf>
- BRANCA-ROSOFF S. (1996). «Les imaginaires des langues», in BOYER H. (sous la dir. de) *Sociolinguistique, territoires et objets*. Paris-Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 79-114
- BREAKWELL G. M. (1993). «Social representations and social identity», in *Papers on Social Representations-Textes sur les Représentations Sociales*, 2, 3, pp. 1-20 (consultato il 04/10/2011)
http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Brea2.pdf
- BRETTEL C. B., J. F. HoLLIFIELD (éd.) (2008). *Migration Theory*. New York, London: Routledge
- BRUBAKER R., COOPER F. (2000). «Beyond 'Identity'», in *Theory and Society*, 29, pp. 1-47 (trad. fr. 2001. «Au-delà de l'identité», in *ARSS*, 139)
- BRUEGEL M., LAURIOUX B. (sous la dir. de) (2002). *Histoire et identités alimentaires en Europe*. Paris: Hachette
- BRUNEAU M. (2006). «Les territoires de l'identité et la mémoire collective en diaspora», in *L'Espace Géographique*, 35, 4, pp. 328-333 (consultato il 06/07/2011) <http://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-328.htm>
- BÜCHI C. (2001). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Carouge-Genève: Ed. Zoé
- CALVET L.-J. et alii (2008). *Pierre Bourdieu. Son œuvre. Son héritage*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines
- CALVET L.-J. (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon
- CALVET L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette
- CALVET L.-J., VARELA L. (2000). «XXIème siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours politico-linguistiquement correct», in *Estudios de Sociolingüística*, 1, 2, pp. 47-64
- CALVO M. (1983). «Des pratiques alimentaires», in *Économie Rurale*, 154, pp. 44-48 (consultato il 12/02/2013)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ecoru_0013-0559_1983_num_154_1_2945
- CALVO M. (1982). «Migration et alimentation», in *Information sur les sciences sociales*, 21, 3. London: Sage Publications, pp. 383-446
- CAMILLERI C. (1989). «La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir», in (sous la dir. de) CAMILLERI C. et alii. *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, pp. 21-73
- CAMILLERI C. et alii (éd) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. (sous la dir. de) (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan
- CAMILLERI C., VINSONNEAU G. (1996). *Psychologie et cultures: concepts et méthodes*. Paris: A. Colin
- CAMPANI G., CATANI M. (1985). «Les réseaux associatifs italiens en France et les jeunes», in *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 2, pp. 143-160 (consultato il 30/11/2010)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_986
- CANDEAU J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris: PUF
- CANDELIER M., DABENE L. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan*. Bruxelles: De Boeck & Lancier
- CANETTI E. (1987). *La langue sauvée*. Paris: A. Michel
- CANIGLIA E., SPREAFICO A. (2011). «L'etnometodologia: una "filosofia naturale"», in *Quaderni di teoria sociale*, 11. Perugia: Morlacchi, pp. 11-29
- CANTINI C. (1993). «Les associations lausannoises de l'émigration italienne au XXe siècle. Essai d'inventaire», in *Mémoire vive*, 2, Lausanne: Association Mémoire de Lausanne, Musée historique de Lausanne, Musée romain de Lausanne
- CAON F., RUTKA S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni (consultato il 06/05/2013)
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf
- CAPATTI A., MONTANARI M. (2002). *La cuisine italienne. Histoire d'une culture*. Paris: Le Seuil
- CAPOGNA A. (2011). «Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana», in *Psico-Pratika*, 69, pp. 1-9 (consultato il 19/09/2012)
<http://www.humantrainer.com/articoli/disegno-infantile-scarabocchio-figura-umana.pdf>

- CARATINI S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris: PUF
- CARDANO M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci
- CARROLL R. (1987). *Evidences invisibles. Français et Américains au quotidien*. Paris: Seuil
- CARTA D. (2012). «Morena La Barba, Le associazioni italiane in Svizzera. Mondì Visioni Divisioni», in *Altreitalie*, 44. (consultato il 20/05/2013) http://www.altreitalie.org/Publications/The_Journal/Altreitalie_44/Review/Video/Morena_La_Barba_Le_Associazioni_Italiane_In_Svizzera_Mondì_Visioni_Divisioni_Dario_Carta.kl
- CASELLI M., ZERBI P. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero
- CASTELLOTTI V. (2010). «Les enseignements de langues et cultures d'origine: chronique d'une disparition opportune?», in CADET L., GOES J., MANGIANTE J. M. (dir.). *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 83-94
- CASTELLOTTI V. (2001). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2011). «Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme», in BLANCHET P., CHARDENET P. (sous la dir. de) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Ed. Archives contemporaines, pp. 118-132
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2009). «Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés», in M. MOLINIÉ M. (sous la dir. de). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF-Encrages, pp. 45-85
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV, Conseil de l'Europe (consultato il 09/12/2011) <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (1999). «Schémas en coupe du plurilinguisme », in *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, Université de Neuchâtel, pp. 27-49
- CASTELNUOVO FRIGESSI D. (1977). *Elvezia, il tuo governo. Operai italiani emigrati in Svizzera*. Torino: Einaudi
- CATTACIN S., CHIMIENTI M. (2006). «Intégration dans le discours scientifique. Un concept sociologique en politique migratoire», in *Terra cognita*, 9, pp. 34-37
- CAVALIERI R. (2009). *Il naso intelligente. Che cosa ci dicono gli odori*. Roma-Bari: Laterza (consultato il 20/02/2013) <http://www.rescogitans.it/main.php?articleid=354>
- CAVALLARO R. (1987). «Religione», in TASSELLO G. (1987). *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione, pp. 172-173
- CAVALLI-SFORZA L. L., FELDMAN M. W. (1981) *Cultural Transmission and Evolution: a Quantitative Approach*. Princeton: Princeton University Press
- CAVANNA F. (1978). *Les Ritals*. Paris: Albin Michel
- CEGOLON A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: Franco Angeli
- CELENTIN P., SERRAGIOTTO G. *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. Venezia: Laboratorio ITALS Dipartimento di scienze del linguaggio Università Ca' Foscari (consultato il 30/01/2012) http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf
- CENTLIVRES P., GIROD I. (sous la dir. de) (2000). *Défis migratoires*. Zurigo: Seismo
- CENTLIVRES P. (1993). «Appartenance et identité à travers la naturalisation des étrangers en Suisse», in *Civilisations*, 42-2, pp. 205-216 (consultato il 01/06/2012) <http://civilisations.revues.org/index2361.html>
- CENTLIVRES P. (sous la dir. de) (1990). *Devenir suisse: adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse*. Genève: Georg
- CERUTTI M. *Dizionario storico della Svizzera (DSS)* (consultato il 14/11/2010) <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I3359-3-13.php>
- CESAREO V. (a cura di) (1998). *Sociologia: concetti e tematiche*. Milano: Vita e Pensiero
- CESARI LUSSO V. (2004). *Il mestiere di...nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*. Trento: Erickson
- CESARI LUSSO V. (2002). «Tu es pour quelle équipe? Sentiment d'appartenance nationale et compétitions sportives internationales», in SABATIER C., MALEWSKA H., TANON F. (sous la dir. de). *Identités, acculturation et altérité*. Paris: L'Harmattan, pp. 57-67
- CESARI LUSSO V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Bern: Peter Lang
- CHAÏB Y. (2011). «La morte nell'immigrazione. La sepoltura come riferimento migratorio», in *Aut Aut*, 341, pp. 65-77 (consultato il 24/01/2013) <http://autaut.ilsaggiatore.com/2011/09/341-abdelmalek-sayad/>
- CHANGKAKOTI N., GREMION M., HUTTER V.. (2009). «Familles migrantes: une transmission culturelle négociée», in *InterDIALOGOS*, 2, pp. 18-21
- CHAPPUIS R., THOMAS R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF
- CHARNEY J.-P. (1995). *La stratégie*. Paris: PUF

- CHAVANON O. (1999). «Les immigrés italiens et la mémoire familiale», in *Migrations société*, 11, 62, pp. 7-32
- CHERUBINI D. (2007). *Il concetto di ruolo nella teoria sociologica. Paper teorico*. Milano: Università degli studi di Milano-Bicocca, Dottorato di Ricerca in Sociologia Applicata e Metodologia della Ricerca Sociale, XXII ciclo
- CHEVALIER J. F. (2004). «Heritage Language Literacy: Theory and Practice», in *Heritage Language Journal*, 2, 1, UCLA International Institute (consultato il 04/03/2011)
<http://www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/article.asp?parentid=16607>
- CHINOSI M. (2010). «L'intercultura al plurale e la didattica della lingua», in *Bollettino Itals*, VIII, 36 (consultato il 30/08/2012)
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=e3cms&file=index&menu=79&page_id=583#sdfnot
[e3sym](#)
- CHOMBART DE LAUWE M.-J., FEUERHAHN N. (1997). «La représentation sociale dans le domaine de l'enfance», in Jodelet D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), pp. 320-339
- CIAPPARELLA A., GATANI T. (1997). *Missione Cattolica Italiana di Zurigo. I Salesiani di Don Bosco al servizio della fede e dell'emigrazione*. Zurigo: Ed. Missione Cattolica Italiana Don Bosco
- CIPOLLINI R. (a cura di) (2002). *Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico*. Milano: Franco Angeli
- CIPRIANI R. (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando
- CIUCCI F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*. Milano: F. Angeli
- CLOUTIER R., GOSSELIN P., TAP P. (2010). *Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck
- COBALTI A. (1995). *Lo studio della mobilità, metodi e prospettive dell'indagine sociologica*. Roma: Nuova Italia scientifica
- COENEN-HUTHER J. (1994). *La mémoire familiale*. Paris: L'Harmattan
- COGNIGNI E. (2011). «Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana», in *Heteroglossia*, 11, pp. 169-179
- COGNIGNI E. (2009). «Se raconter en migration: du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle», in GOHARD-RADENKOVIC A., RACHÉDI L. (éds). *Récits de vie, récits de langue et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris: L'Harmattan, pp. 19-34
- COGNIGNI E. (2007). *Vivere tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts
- COHEN R. (2008). *Global Diasporas. An Introduction*. London: Taylor & Francis (1st edition 1997 London: UCL Press)
- COHEN-EMERIQUE M. (1989). «Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide», in (sous la dir. de) Camilleri C. et alii. *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, pp. 77-115
- COHEN-SCALI V., MOLINER P. (2008). «Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 4, pp. 465-482 (consultato il 04/07/2011) <http://osp.revues.org/1770>
- COLEMAN J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harward: Harward University Press
- COLEMAN J. S. (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital», in *American Journal of Sociology*, 94, pp. S95-S120 (consultato il 15/04/2011)
http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf
- COLLET B. (2006). «Pour l'étude des *modes d'intégration* entre participation citoyenne et références culturelles», in *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-135, pp. 93-107 (connection on 27 April 2013)
<http://ress.revues.org/258>
- COLLEY J.-P., DOZON J.-P. (2008). «Lieux et non-lieux de Marc Augé», in *L'Homme*, 1, 185-186, pp. 7-32 (consultato il 15/01/2013) <http://www.cairn.info/revue-l-homme-2008-1-page-7.htm>
- COLOMBO B. (2011). *Psicologia e pedagogia*. Novara: De Agostini
- COLUCCI M. (2012). *La risorsa emigrazione. Gli italiani all'estero tra percorsi sociali e flussi economici, 1945-2012*. A cura dell'ISPI (Istituto per gli Studi di Politica Internazionale), 60, pp.1-42 (consultato il 25/03/2013) <http://www.camera.it/temiap/PI0060App.pdf>
- COLUCCI M. (2001). «L'associazionismo di emigrazione nell'Italia repubblicana», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, pp. 415-432
- COMPAGNONI E., DI CARLO S. (1980). *Emigrazione e scuola. Il caso Svizzera*. Roma: Armando
- COMBE S. (dir. par) (1997). *Le livre du retour: récits du pays des origines*. Paris: Autrement
- CONINCK F. de (2001). *L'homme flexible et ses appartenances*. Paris et Montréal: L'Harmattan
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue / Guide of the Development of Language Education Policies in Europe. From linguistic Diversity to plurilingual Education*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- COOPER-MARCUS C., FRANCIS C. (1998). *People places*. New York: Wiley & Sons
- COPPOLA L. (2012). «Quali interpretazioni per quali approcci narrativi. alcune riflessioni a margine di un percorso di ricerca», in *M@gm@*, 10, 1 (consultato il 23/05/2013)
http://www.magma.analisiqualitativa.com/1001/articolo_18.htm
- CORAY R., GODEL E., MUJI D. A., WIDMER J. (2004). *La diversité des langues en Suisse dans le débat public*. Bern: Peter Lang
- CORBEAU J.-P., POULAIN J.-P. (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse: Privat
- CORBETTA P. (2003). *Social research: theory, methods and techniques*. London: Sage
- CORBETTA P. (1999). *Metodologia e Tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino

- CORCUFF P. (2008). «Respect critique», in CALVET L.-J. et alii (2008). *Pierre Bourdieu. Son œuvre. Son héritage*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, pp. 76-85
- CORCUFF P. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. Paris: A. Colin
- CORSARO W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks (California): Pine Forge Press
- COSTALAT-FOUNEAU A.-M. (éd.) (2001). *Identité sociale et langage. La construction du sens*. Paris: L'Harmattan
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Version révisée: 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques (consultato il 22/06/2011)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- COSTALAT-FOUNEAU A.M. (2001). *Identité sociale et langage. La construction du sens*. Paris: L'Harmattan
- COULANGEON P. (2004). «Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète?», in *Sociologie et sociétés*, 36, 1, pp. 59-85, (consultato il 20/11/2011)
<http://id.erudit.org/iderudit/009582ar>
- COULON A. (2004). «Interactionnisme symbolique», in Mucchielli A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: A. Colin, pp. 127-128
- COULON A. (1987, 1996). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF
- CRENN C., HASSOUN J.-P., MEDINA F. X. (2010). «Introduction: Repenser et réimaginer l'acte alimentaire en situations de migration», in *Anthropology of food*, 7 (consultato il 24/03/2012) <http://aof.revues.org/index6672.html>
- CROCETTI G. (2009). *I disegni dei bambini*. Roma: Armando
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil
- CUCHE D. (2003). *La nozione di cultura nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino
- CUMMINS J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters
- CUQ J.-P. (sous la dir. de) (2003). *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international
- CYR P. (1996). *Le point sur...Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Québec): Les Éditions CEC inc.
- CYRULNIK B., MORIN E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour d'Aigues: Ed de l'Aube
- DABÈNE L. (1997). «L'image des langues et leur apprentissage», in MATTHEY M. (sous la dir. de) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP; Le Mont sur Lausanne: LEP; Perros-Guirec (France): AELPL, pp. 19-23
- DAGENAIS D., MOORE D. (2004). «Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada», in *Langages*, 38, 154, pp. 34-46 (consultato il 14/09/2011)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_2004_num_38_154_945
- D'AGOSTINO M. (2007). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino
- DALGALIAN G. (2000). *Enfances plurilingues*. Paris: L'Harmattan
- DAL NEGRO S., MOLINELLI P. (a cura di). *Comunicare nelle torri di Babele: repertori plurilingui*. Roma: Carocci
- D'AMATO G. (2008). «Une revue historique et sociologique des migrations en Suisse», in *Annuaire suisse de politique de développement*, 27, 2, pp. 169-187 (consultato il 27/07/2012) <http://aspd.revues.org/511>
- D'AMICO S., DEVESCOVI A. (2009). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci
- DASEN P., LEANZA Y., OGAY T., PERREGAUX C. (2001). *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*. Paris: L'Harmattan
- DAVIDO R. (2012). *La découverte de votre enfant par le dessin*. Paris: L'Archipel
- DEBENEDETTI A. (2005). «Le concept d'attachement au lieu: état de l'art et voies de recherche dans le contexte du lieu de loisirs», *Management & Avenir* 3, 5, pp. 151-160 (consultato il 14/01/2013)
www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2005-3-page-151.htm
- DE GAULEJAC V. (1999). *L'histoire en héritage: roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer
- DELEUZE G., GUATTARI F. (1977). *Il rizoma*. Parma-Lucca: Pratiche editrice
- DE MAURO T. (2006). «Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo», in *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione*, 5-6. Firenze: Le Monnier, pp. 1-5 (consultato il 28/03/2013)
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/09691e17-83a1-4946-a912-d99f544b8d3d/ANNALI05062006.pdf>
- DE MAURO T. (1977). «Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana», in *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974)*, (a cura di) SIMONE R., RUGGIERO G., vol. I. Pubblicazioni della SLI 10/1. Roma: Bulzoni, pp. 87-101
- DE MAURO T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia Unità*. Bari: Laterza
- DE MAURO T., VEDOVELLI M. (1996). *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospectiva storico-istituzionale e attualità*. Roma: Centro Studi Emigrazione
- DEMAZIÈRE D. (2011). «L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui», in *Recherches Qualitatives*, 30, 1, pp. 61-83
- DEMAZIÈRE D. (2008). «L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens», in *Langage et société*, 123, pp. 15-35 (consultato il 29/08/2012)
[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/acra.nsf/Appuis-Enseignement/D0C14C88F5C9A922C12577D600514D01/\\$FILE/Demazi%C3%A8re.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/acra.nsf/Appuis-Enseignement/D0C14C88F5C9A922C12577D600514D01/$FILE/Demazi%C3%A8re.pdf)
- DEMAZIÈRE D. (2004). «Les générations comme catégorie d'analyse», in *Temporalités*, 2, pp. 1-5 (consultato il 29/08/2012) <http://temporalites.revues.org/686>

- DEMAZIÈRE D., SAMUEL O. (2010). «Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes», in *Temporalités*, 11 (consultato il 29/08/2012) <http://temporalites.revues.org/1167>
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan (trad. it. 2000. *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Cortina)
- DEMOUGE N., OLIVIER G. (1999). «L'enquête orale, l'histoire de vie: une approche phénoménologique de la recherche», in *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, 24, pp. 195-211
- DEMOUGIN F. (2008). «La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes», in *Tréma*, 30 (consultato il 12/01/2013) <http://trema.revues.org/427#article-427>
- DENZIN N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. State University of New Jersey: Transaction Publishers Rutgers (1st ed. 1970)
- DENZIN N. K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (eds) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: SAGE
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (eds) (2011). «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research», in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage, pp. 1-20
- DEPONTI L. (2012). «Identità in cerca di un futuro», in *Il Messaggero di sant'Antonio Ed. italiani nel mondo*. (consultato il 02/02/2013) http://www.santantonio.org/messaggero_emi/pagina_stamp.asp?R=&ID=984
- DEPREZ C. (2000). «Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère», in *Estudios de Sociolingüística*, 1, 1, pp. 59-74
- DEPREZ C. (1996). «Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues», in *AILE*, 7, pp. 155-180 (pp. 2-15 nella versione elettronica) (consultato il 19/06/2012) <http://aile.revues.org/4919>
- DEPREZ C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier
- DEPREZ-DE HEREDIA C., VARRO G. (1991). «Le bilinguisme dans les familles», in *Enfance*, 44, 4, pp. 297-304
- DE ROBILLARD D. (2007). «Les langues de l'avant...», in *Le Français aujourd'hui*, 6800, pp. 89-93
- DERRIDA J. (2004). *Il monolinguisimo dell'altro o la protesi dell'origine*. Milano: R. Cortina
- DE RUDDER V. (1998). «Identité, origine et étiquetage», *Journal des anthropologues*, 72-73, pp. 31-47 (consultato l'1/06/2012) <http://jda.revues.org/2697>
- DE SAUSSURE F. (1978). *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza
- DE SINGLY F. (2010). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: A. Colin
- DE SINGLY F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: A. Colin
- DE SINGLY F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan
- DE SINGLY F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan
- DE SIMONE A., D'ANDREA F. (a cura di) (2000). *La vita che c'è: forme dell'agire quotidiano*. Milano: Franco Angeli
- DIANA P., MONTESPERELLI P. (2005). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carocci
- DIEBOLD A. R. (1961). «Incipient bilingualism», in *Language*, 37,1, pp. 97-112
- DI LEO J. H. (1992). *I disegni dei bambini come aiuto diagnostico*. Firenze: Giunti
- DILTHEY W. (1947). *Le monde de l'esprit. Histoire des sciences humaines*. Paris: Aubier-Montaigne
- DOISE W. (1986). «Les représentations sociales. Définition d'un concept», in *L'étude des représentations sociales* (sous la dir. de DOISE W., PALMONARI A.). Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 81-94
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di) (2003). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci
- DONATI P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- DOISE W., PALMONARI A. (sous la dir. de). (1996). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé
- DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (eds.) (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Manoa: National Foreign Language Resource Center University of Hawai'i
- DORTIER J. F. (1998). «L'individu dispersé et ses identités multiples», in RUANO-BORBALAN J. C. (sous la dir. de) (1998). *L'identité*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, pp. 51-56
- DUHART F. (2002). «Comedo ergo sum. Reflexiones sobre la identidad cultural alimentaria», in *Gazeta de Antropología*, 18, pp. 1-16 (consultato il 30/01/2013) <http://hdl.handle.net/10481/7403>
- DUBAR C. (2001). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF
- DUBAR C. (1969). «La méthode de Marcel Mauss», in *Revue française de sociologie*, 10-4, pp. 515-521
- DUFOIX S. (2003). *Les diasporas*. Paris: PUF
- DURAND G. (1994). *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie le l'image*. Paris: Hatier
- DURAND G. (1996). *Le strutture antropologiche dell'immaginario: introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo
- DURAND G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris: PUF
- DURANTI A. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi
- DURANTI A. (2003). «Il parlare come pratica sociale», in MANTOVANI G. (a cura di) *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti, pp. 45-61
- DURKHEIM E. (2008). *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie. Présentation*

par M. Maffesoli. Paris: CNRS Editions

- DURKHEIM E. (1888). *Introduction à la sociologie de la famille*. Extrait des Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux, 10, pp. 257-281. Édition électronique (consultato il 04/02/2011)
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_1/durkheim_socio_famille.pdf
- DUROUS R. (2003a). «La paroisse des italiens», in *Mémoire vive*, 12, Lausanne: Association Mémoire de Lausanne, Musée historique de Lausanne, Musée romain de Lausanne, pp. 55-57
- DUROUS R. (2003b). «L'engagement de la *Colonia libera italiana di Losanna*», in *Mémoire vive*, 12, Lausanne: Association Mémoire de Lausanne, Musée historique de Lausanne, Musée romain de Lausanne, pp. 76-77
- ECKMANN M. (2008). «L'identité diasporique. Être là, ici et maintenant», in *Terra Cognita*, 13, pp. 18-21
- ECO U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani Rizzoli
- EDWARDS J. (2009). *Language and Identity: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- ELIADE M. (1961). *Le mythe de l'éternel retour*. Paris: Gallimard (trad. it. 1968 *Il mito dell'eterno ritorno*. Torino: Borla)
- ELIAS N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard
- ELIAS N. (1982). *La civiltà delle buone maniere*. Bologna: Il Mulino
- ERDAS F. E. (2004). *Scuola e identità*. Roma: Armando
- ERICKSON H. E. (2008). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando (ed. or. 1968 *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton)
- ERICKSON H. E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton (trad. it. 2008 *Infanzia e società*. Roma: Armando)
- FABBRO F. (1999). *The neurolinguistics of bilingualism. An introduction*. Hove: Psychology Press
- FABBRO F. (1999). «Implicazioni neurolinguistiche dell'immersione in una seconda lingua», in (a cura di) RICCI GAROTTI F. *L'immersione linguistica: una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli, pp. 21-31
- FABIETTI U., MATERA V. (2000). *Memoria e identità. Simboli e strategie del ricordo*. Roma: Meltemi
- FABIETTI U. (1995). *L'identità etnica*. Roma: la Nuova Italia Scientifica
- FABIETTI U., REMOTTI F. (a cura di) (1997). *Dizionario di antropologia: etnologia, antropologia culturale, antropologia sociale*. Bologna: Zanichelli
- FAVARO G. (2013). «Il bilinguismo disegnato», in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 114-127, (consultato il 25/07/2013)
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>
- FAVEZ J.-C. (sous la dir. de) (2004). *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*. Lausanne: Payot
- FEDERAZIONE COLONIE LIBERE ITALIANE IN SVIZZERA. (2002). *I giovani italiani nel mondo tra integrazione e ricerca delle radici storiche: il modello svizzero: rapporto finale*. Zurigo: Federazione colonie libere italiane in Svizzera, Fondazione ECAP-Svizzera
- FERNANDEZ KELLY P. (1995). «Social and cultural capital in the urban ghetto: implications for the economic sociology of immigration», in PORTES A. (ed) (1995). *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russel Sage Foundation, pp. 213-247
- FERRAND A. (2011). *Appartenances multiples-Opinion plurielle*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion
- FERRAROTTI F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza
- FERRÉOL G., JUCQUOIS G. (sous la dir. de) (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: A. Colin (1ère éd. 2003)
- FERRONI R. (2010). «L'eco della lingua materna», in *Bollettino ITALS*, VIII, 35, (consultato il 13/09/2012)
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=574
- FIBBI R. (2011). «Come siamo diventati biondi: l'immigrazione italiana in Svizzera», in *Limes Quaderni speciali*, 3, pp. 211-220
- FIBBI R. «La discrimination: une frontière par rapport à l'intégration», in *SociologieS*, Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques, mis en ligne le 27 décembre 2010 (consultato il 26/04/2013)
<http://sociologies.revues.org/3320>
- FIBBI R. (2005). «Italiani in Svizzera: da Tschingg a persone frequentabili. Gli italiani in Svizzera dal 1970 a oggi», in *Studi emigrazione*, 160, XLII, pp. 733-761
- FIBBI R. (2003). «Immigrati anziani in Svizzera: dal mito del ritorno alla realtà dell'insediamento e della doppia dimora», in HALTER E. (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Edizioni Casagrande, pp. 241-249
- FIBBI R. (1995). «Les associations d'étrangers: une réalité interculturelle», in POGLIA E., PERRET-CLERMONT A.-N., GRETLE A., DASEN P. *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: être migrant II*. Bern: P. Lang, pp. 329-332
- FIBBI R. (1993). «Stratégies identitaires et participation sociale: les racines locales des immigrés», in *Les migrations internationales: cours général public 1992-93*. Lausanne: Payot, pp. 89-102
- FIBBI R. (1985). «Les associations italiennes en Suisse en phase de transition», in *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 1, pp. 37-47
- FIBBI R., MATTHEY M. (2010). «La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, 136, pp. 1-7 (consultato 30/11/2012)
http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000.20.4.20111202120005-ZZ/tranel_no_52_2010.pdf
- FIBBI R., MATTHEY M. (2010). «Relations familiales et pratiques langagières des petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse», in *Hommes & migrations*, 1288, pp. 58-70
- FIBBI R., MATTHEY M. (2009). *Il significato della lingua d'origine per l'identità dei migranti*. Berna: Programma

nazionale di ricerca PNR56 "Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera"

- FIBBI R., MATTHEY M. (2009). *Rapport final. Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération*. Berna: Programma nazionale di ricerca PNR56 "Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera"
- FIBBI R., WANNER P. (2007). *Condizioni di vita degli Italiani anziani in Svizzera*. Neuchâtel: SFM-Forum Suisse pour l'étude des migrations et des populations
- FIBBI R., LERCH M., WANNER P. (2007). «Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland», in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 7, pp. 1121-1144
- FIBBI R., LERCH M., WANNER P. (2005). *Familles et migration. Le rôle de la famille sur les flux migratoires*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique
- FIBBI R., BOLZMAN C., VIAL M., GUILLON M., NOIN D. (1999). Italiennes et Espagnoles en Suisse à l'approche de l'âge de la retraite», in *Revue européenne de migrations internationales*, 15, 2, pp. 69-93 (consultato il 09/10/2011) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_07650752_1999_num_15_2_1679
- FIBBI R., PIGUET E. (1995). *La contribution des immigrés au développement de leur pays d'origine, le cas des italiens de Suisse*. Paris: OCDE
- FISHMAN J. A. (1964). «Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development», in *Linguistics*, 9, pp. 32-70
- FLANDRIN J., MONTANARI M. (1997). *Storia dell'alimentazione*. Roma-Bari: Laterza
- FLICK U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage (1st ed. 1998)
- FONTE G. (2013). «L'intégration des immigrés italiens à Lausanne, un modèle de réussite?», in LA BARBA M., STOHR C., ORIS M., CATTACIN S. (dir). *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*. Lausanne: Éditions Antipodes, pp. 165-194
- FORMENTI L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini
- FOSSA VALENTI A. (1999). *Ici en Suisse...Laggiù*. Roma: Borla
- FRANCESCHINI R., MIECZNIKOWSKI J. (éds). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern: Peter Lang
- FRIGERIO M., MERHAR S. (2004). *Und es kamen Menschen. Die Schweiz der Italiener*. Zürich: Rotpunktverlag
- FRIGERIO M., BURGHERR S. (1992). *Versteckte Kinder. Zwischen Illegalität und Trennung*. Luzern: Rex Verlag
- GABACCIA D. R. (2003). *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*. Torino: Einaudi
- GAFNER M. (2008). *Authorisation de séjour en Suisse. Un guide juridique*. Lausanne: Ed. La Passerelle du Centre social protestant Vaud
- GALASSO L. (2011). «La trasmissione culturale, cosa è, a cosa serve», in *Evoluzione culturale*, (consultato il 9/06/2013) <http://www.evoluzioneculturale.it/2011/07/30/la-trasmissione-culturale-cose-e-a-cosa-serve/>
- GALISSON R. (2002). «Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures», in *Études de linguistique appliquée*, 128, 4, pp. 497-510 (consultato il 15/04/2013) <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>
- GALISSON R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International
- GALLET C., KAUFMANN V. (2009). «Aux racines de la mobilité en sciences sociales: contribution au cadre d'analyse socio-historique de la mobilité quotidienne», in GUIGUENO V., FLONNEAU M. (dir). *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité?* Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 41-55. Manuscrit auteur version 28.02.2011, pp.1-11
- GALLI I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino
- GALLI DELLA LOGGIA E. (2010). *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino
- GALLINO L. (2004). *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet
- GALLISSOT R. (1987). «Sous l'identité. le procès d'identification», in *L'homme et la société*, 83, pp. 12-27
- GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A. (2001). *L'imbroglio etnico*. Bari: Dedalo
- GAMBINI P. (2007). *Psicologia della famiglia*. Milano: Franco Angeli
- GARDNER R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang
- GARDNER R. C. (1985). *Social Psychological Aspects of Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold
- GARDNER R. C., LAMBERT W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers
- GARFINKEL H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press (consultato il 03/12/2011) <http://www.scribd.com/doc/8910905/Harold-Garfinkel-Studies-in-Ethnomethodology-1967>
- GARFINKEL H., SACKS H. (1986). «On formal structures of practical actions», in GARFINKEL H. (ed). *Ethnomethodological Studies of Work*. New York: Routledge, pp. 157-185
- GAZERRO V. (2005). «Impegno delle missioni cattoliche italiane in Svizzera nel campo dell'istruzione», in TASSELLO G. (a cura di) (2005). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma-Basilea: Fondazione Migrantes/CSERPE, pp. 337-380
- GAZERRO V. (1996). *L'insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*. Roma: Armando
- GECHELE M., DANZA G. (1994). *Nonni e nipoti: un rapporto educativo?* Vicenza: Ed. Del Rezzara
- GEERTZ C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected essays*. New York: Basic Books

- GIANTURCO G. (2009). «Descendientes y epígonos de la emigración italiana. Nuevas identidades, entre diáspora y transnacionalismo», in *Migraciones Internacionales*, 5, 1, pp. 211-229 (consultato il 08/10/2011) <http://www2.colef.mx/migracionesinternacionales/revistas/MI16/n16-211-229.pdf>
- GIERUC G., NICOLET M. (2008). «Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi-ou plurilingues?», in *Babylonia*, 1, pp. 26-28
- GIERUC G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne: Unité de recherche sur le pilotage des systèmes pédagogiques
- GILARDI P., PERESSINI M. (2007). «Redéfinitions identitaires de migrants: catégorisations collectives et stratégies des individus», in ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. ed. *Précis du plurilinguisme et précis du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 151-154
- GINZBURG C. (1986). *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*. Torino: Einaudi
- GIOBBI L. (2010). *Per una sociologia delle mobilità*. Milano: F. Angeli
- GIORDANO C. (2003). «Préface», in GOHARD-RADENKOVIC A., MUJAWAMARIJA D., PEREZ S. (coord. par) *Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels*. Berne: Transversales/Peter Lang, pp. XI-XVII
- GIRIN J. (2001). «La théorie des organisations et la question du langage», in BORZEIK A., FRAENKEL B. *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS éditions, pp. 165-185
- GIULIANI M. V. (2003). «Theory of Attachment and Place Attachment», in (eds) BONNES M., LEE T., BONAIUTO M. *Psychological Theories for Environmental Issues*. Aldershot UK: Ashgate, pp. 137-165
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). «Pouvoir et imaginaire», in *Informations sociales*, 101, pp. 114-121
- GLASER B. G., STRAUSS A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago/New York: Aldine/Atherton
- GLICK SCHILLER N., BASCH L., BLANC-SZANTON C. (1992). «Transnationalism: a New Analytic Framework for Understanding Migration», in *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism*. Annals of New York Academy of sciences, 645. New York: New York Academic of Sciences, pp. 1-24
- GOBO G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci
- GOFFMAN E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Center <http://uncopy.net/wp-content/uploads/2013/04/goffman-selfeverydaylife.pdf> (trad. it. 1969 *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino)
- GOFFMAN E. (1951). «Symbols of class Status», in *The British Journal of Sociology*, 2, 4, pp. 294-304
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2012). «Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité», in *Alterstice*, 2, 1, pp. 89-102
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2011). «D'une didactique d'une langue à une didactique des langues, d'une didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme: le choix du nécessaire dans la formation», in (sous la dir. de) JULLION M.-C., LONDEI D., PUCCINI P. *Recherches, didactiques, politiques linguistiques, perspectives pour l'enseignement du français en Italie*. Milano: F. Angeli, pp. 139-149
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2011). «Aline Gohard-Radenkovic en dialogue avec Silvana Scandella», in *Heteroglossia*, 11, pp. 249-251
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2010). «Politiques de gestion de la pluralité linguistique: leurs effets sur les logiques des institutions et les logiques des individus», in RUEGG F., BOSCOBOINIK A. (éds). *From Palermo to Penang/De Palermo à Penang. A Journey into Political Anthropology/Un itinéraire en anthropologie politique*. Münster: LitVerlag, pp. 119-135
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2009). «Peut-on former à la différence? Peut-on penser la différence dans la mobilité?», in *Les Cahiers de l'APLIUT*, 27, 2, pp. 10-23
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2009). «Parcours de vie, parcours de chercheur dans la mobilité: le statut d'«étranger» ou «être l'autre de l'autre», in YANAPRASART P. (sous la dir. de) *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris: L'Harmattan, pp. 51-71
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2007). «Le statut du français dans une Suisse à quatre langues: représentations et paradoxes», in *Revue japonaise de didactique du français*, 2, 2, *Études francophones-octobre*, pp. 43-59
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2007). «Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?», in *Igitur, Lingue/Culture/Identità*, (a cura di) SANTONE L., *Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, Anno VIII, Roma: Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de la communication, sous la dir. de Yves Winkin. Lyon: Université Lumière-Lyon II
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2006). «La didactique des langues et cultures étrangères comme lieu d'analyse privilégié des processus interculturels: la nécessaire pluri-interdisciplinarité», in (a cura di) LONDEI D., MILLER D. R., PUCCINI P. *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarità*. Bologna: Asterisco, pp. 293-304 (consultato il 15/10/2011) <http://amsacta.unibo.it/2055/1/AttiCeSLiC.pdf>
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne: Peter Lang
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). «L'ambivalence des identités alimentaires: lieux d'appartenances, de métissages, de rejets, d'appropriation», in CALLARI GALLI M., LONDEI D., SONCINI M. (a cura di) *Il meticcato culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto?*, *Heurisis Strumenti* 47, Bologna: CLUEB, pp. 57-72
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). «De l'usage des concepts de «culture» et «d'interculturel» en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre», in (sous la dir. de)

- BERTRAND O. *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, pp. 19-30
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). «L'ambivalence des identités alimentaires: lieux d'appartenances, de métissages, de rejets, d'appropriation», in CALLARI GALLI M., LONDEI D., SONCINI M. (a cura di) *Il meticcio culturale. Luogo di creazione, di nuove identità o di conflitto?*. *Heurisis Strumenti* 47, Bologna: CLUEB, pp. 57-72
 - GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). «De l'usage des concepts de «culture» et «d'interculturel» en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre», in (sous la dir. de) BERTRAND O. *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, pp. 19-30
 - GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). «De la didactique d'une langue à la didactique des langues. Impact des politiques linguistiques et des multilinguismes dans la constitution d'une «culture» et d'un «capital» plurilingues de l'usager», in *Education et Sociétés Plurilingues*, 17, pp. 49-60
 - GOHARD-RADENKOVIC A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern: Peter Lang
 - GOHARD-RADENKOVIC A., GREMION M., VEILLETTE J., YANAPRASART P. (2012). «Stratégies de (re)médiation dans des situations plurilingues», in *Alterstice*, 2, 1, pp. 3-8
 - GOHARD-RADENKOVIC A., POULIOT S., STALDER P. (2012). *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Bern: Transversales/Peter Lang
 - GOHARD-RADENKOVIC A., VEILLETTE J., FARMER, D. (2012). «Politiques des langues et leurs effets sur l'intégration des étrangers dans des contextes de côtoiement linguistique entre majoritaire et minoritaire(s)», in BELKHODJA, C., VATZ-LAAROUSSI, M. (dir.). *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq États fédéraux*. Paris: L'Harmattan, pp. 197-214
 - GOHARD-RADENKOVIC A., ACKLIN MUJI D. (dir.) (2010). *Entre médias et médiations: les "mises en scène" du rapport à l'altérité*. Paris: L'Harmattan
 - GOHARD-RADENKOVIC A., RACHÉDI L. (éds) (2009). *Récits de vie, récits de langue et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris: L'Harmattan
 - GOHARD-RADENKOVIC A., MURPHY-LEJEUNE E. (2008). «Introduction au chap. 3: mobilités et parcours», in (sous la dir. de) ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 127-134
 - GOHARD-RADENKOVIC A., MUJAWARIYA D., PEREZ S. (éds) (2003). *Intégrations des «minorités» et nouveaux espaces interculturels*. Berne: Peter Lang
 - GOLDSTEIN D., MERKLE K. (2006). *Cultures culinaires d'Europe-Identité, diversité, dialogue*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe
 - GOLINI A., AMATO F. (2001). «Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, pp.45-60
 - GONTHIER F. (2004). «Habitus», in *Notions*. Paris: Encyclopædia Universalis France, pp.465-467
 - GOTMAN A. (1999). «Géographies familiales, migrations et générations», in BONVALET C., GOTMAN A., GRAFMEYER Y. (éds.). *La famille et ses proches*. Paris: PUF, INED, pp. 69-134
 - GRANDE T. (2005). *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*. Roma: Carocci
 - GRANOVETTER M. (1985). «Economic embeddedness», in *American Journal of Sociology*, 91, 3, pp. 481-510
 - GRASSI C., SOBRERO A., TELMON T. (2003). *Introduzione alla dialettologia italiana*. Roma-Bari: Laterza
 - GRASSI V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire. Une compréhension de la vie quotidienne*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès
 - GRASSI V. (2000). «Immaginario e agire quotidiano», in DE SIMONE A., D'ANDREA F. (a cura di) (2000). *La vita che c'è: forme dell'agire quotidiano*. Milano: Franco Angeli, pp. 37-52
 - GREMION M., HUTTER V. (2008). «Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse», in (éd.) PITHON G., ASDIH C., LARIVÉE S. *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck, pp. 129-146
 - GRIN F. (2010). «L'aménagement linguistique en Suisse», in *Télescope*, 16, 3, pp. 55-74 (consultato il 12/01/2011) http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_16_no_3/Telv16n3_grin.pdf
 - GRINBERG L., GRINBERG R. (1984). *Psiconálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza (trad. fr. 1986. *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon: Césura)
 - GROJEAN F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
 - GROUX D., PORCHER L. (2000). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: PUF
 - GUÉRIN-PACE F. (2006). «Sentiment d'appartenance et territoires identitaires», in *L'Espace géographique*, 4, 35, pp. 298-308 (consultato il 13/11/2012) www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-298.htm
 - GUÉRIN F. (2006) «Lieux habités, lieux investis: le lien au territoire, une composante identitaire?», in *Economie et Statistique*, 393-394, pp.101-114 (consultato il 09/05/2012) http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es393-394g.pdf
 - GUIDICINI P. (2007). *Questionari, interviste, storie di vita. Come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*. Milano: Franco Angeli
 - GUMPERZ J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University press
 - GUMPERZ J. J., COOK-GUMPERZ J. (1982). «Introduction: language and the communication of social identity», in GUMPERZ J. J. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21

- HAGÈGE C. (2005). *L'Enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob
- HALL S. (ed) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage
- HALPERN C. (2004). «Faut-il en finir avec l'identité?», in (coord. par) HALPERN C., RUANO-BORBALAN J.-C. *Identité(s): l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éd. Sciences Humaines, pp. 11-18
- HALPERN C., RUANO-BORBALAN J.-C. (coord. par) (2004). *Identité(s): l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éd. Sciences Humaines
- HALTER E. (a cura di) (2004). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Casagrande
- HALWBACHS M. (1997). *La mémoire collective. Edition critique établie par G. Namer*. Paris: A. Michel
- HALWBACHS M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire. Postface de G. Namer*. Paris: A. Michel
- HAMEL J. (2008). «Qu'est-ce que l'objectivation participante? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie», in *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3 (consultato il 27/05/2013) <http://socio-logos.revues.org/1482>
- HÉLOT C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan
- HERDER G. (1995). *Saggio sull'origine del linguaggio*. Parma: Pratiche
- HERMAN L., VERVAECK B. (2005). *Handbook of narrative analysis*. University of Nebraska: Board of Regents
- HERNÁNDEZ B., HIDALGO M. C., SALAZAR-LAPLACE M.E., HESS S. (2007). «Place Attachment and Place Identity in Natives and Non-natives», in *Journal of Environmental Psychology*, 27, pp. 310-319
- HERNÁNDEZ B., HIDALGO M. C. (2001). «Place attachment: conceptual and empirical questions», in *Journal of Environmental Psychology*, 21, pp. 273-281
- HILY M.-A., LEFEBVRE M.-L. (1999). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan
- HOBSBAWM E. J. (1995). «Inventer des traditions», in *Enquête. Anthropologie, Histoire, Sociologie*, 2, pp. 171-189 (consultato il 26/08/2013) <http://enquete.revues.org/document319.html>
- HOBSBAWM E. J., RANGER T. O. (ed) (1992). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press
- HOUDEBINE-GRAVAUD A.-M. (sous la dir. de) (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan
- HOUDEBINE-GRAVAUD A.-M. (2002). «L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique», in HOUDEBINE-GRAVAUD A.-M. (sous la dir. de). *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan, pp. 9-21
- HUBBARD P., KITCHIN R. (2011). *Key Thinkers on Space and Place*. London: Sage
- HYMES D. (1983). *Essays in the history of linguistic anthropology*. John Benjamins Publishing Company
- HYMES D. (1963). «Objectives and Concepts of Linguistic Anthropology», in MANDELBAUM D. G., LASKER G. W., ALBERT E. M. (a cura di). *The Teaching of Anthropology*. American Anthropological Association, Memoir 94, pp. 275-302
- IMPICCIATORE R. (2005). «Un progetto migratorio di successo? L'istruzione delle seconde generazioni di italiani all'estero», in *Altredità*, 30, pp. 69-99
- JAMES A., JENKS C., PROUT A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press (tr. it. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli, 2002)
- JAMES A., PROUT A. (eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer
- JANKOWSKI E. (2006). «Lingua del cuore-cuore della lingua», in *Per amore del mondo. Non è mai troppo tardi*. Archivio rivista on-line (consultato il 13/09/2011) http://www.diotimafilosofe.it/riv_wo.php?id=12
- JANKOWSKI E. (1998). «Ascoltare la madre», in THÜNE E. M. (a cura di) (1998). *All'inizio di tutto: la lingua materna*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 11-38
- JAVEAU C. (2001). *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*. Paris: PUF
- JANNI P., MC LEAN G. F. (eds) (2003). *The essence of Italian culture and the challenge of a global age*. Washington: CRVP
- JODELET D. (2005). «Formes et figures de l'altérité», in SANCHEZ-MAZAS M., LICATA L. (sous la dir. de). *L'Autre: Regards psychosociaux*. Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble, pp. 23-47
- JODELET D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- KACZYNSKI G. J. (2008). *Processo migratorio e dinamiche identitarie*. Milano: F. Angeli
- KAESTLI T. (2004). «Le condizioni di vita e di lavoro dei lavoratori stranieri del tunnel del Gottardo», in HALTER E. (a cura di). *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, pp. 26-36
- KANITSA S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci
- KARDINER A., LINTON R. (1939). *The Individual and His society. The Psychodynamics of Primitive Organization*. New York: Columbia University Press
- KASTERSZTEIN J. «Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités», in (sous la dir. de) CAMILLERI C., (1999). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, pp. 27-41
- KAUFMANN J.-C. (2008). *Quand Je est un autre*. Paris: Colin
- KAUFMANN J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin (1^{ère} éd. 1996 Nathan)
- KAUFMANN J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Colin
- KAUFMANN J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan
- KAUFMANN V. 2002. *Re-thinking Mobility*. Ashgate: Aldershot
- KAUFMANN V. (2008). *Les paradoxes de la mobilité: Bouger, s'enraciner*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection Le savoir suisse

- KAUFMANN V., WIDMER É. D. (2005). «L'acquisition de la motilité au sein des familles. État de la question et hypothèses de recherche», in *Espaces et sociétés*, 2, 120-121, pp. 199-217
- KELLERHALS J. (1974). *Les associations dans l'enjeu démocratique*. Lausanne: Payot
- KELLERHALS J., WIDMER E. (2005). *Familles en Suisse: les nouveaux liens*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
- KILANI M. (2000). *L'invention de l'autre: essais sur le discours anthropologique*. Lausanne: Payot
- KRAIS B., GEBAUER G. (2009). *Habitus*. Roma: Armando
- KRASCHEN S. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press (4th ed. 2003)
- KRASHEN S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press (consultato il 20/03/2011) http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- KRISTEVA J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard
- KRUMM H. J. (2008). «Plurilinguisme et subjectivité: "portrait de langues", par les enfants plurilingues», in ZARATE G., LÉVY D., KRASCHEN C. (sous la dir. de). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 109-112
- KRUMM H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag
- KUNTZ J. (2006). *L'histoire suisse en un clin d'œil*. Carouge-Genève: Ed. Zoé et le Temps
- KURMANN W. (1998). «L'importance de la langue et de la culture d'origine à l'école», in *Journée CFE/CDIP du 10 juin 1998. Rapport de la journée*. Berne: CDIP-CFE, pp. 1-7
- LA BARBA M., STOHR C., ORIS M., CATTACIN S. (dir) (2013). *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*. Lausanne: Éditions Antipodes
- LA BARBA M. (2007). (regia di). *Le associazioni italiane in Svizzera. Mondì. Visioni. Divisioni*. Produzione Controtempo
- LA BARBA M., CATTACIN S. (2007). *Dossier film. "Le associazioni italiane in Svizzera". Film sociologico di M. La Barba*. Produzione: SUISSE Controtempo-Morena La Barba, Unité de sociologie visuelle de l'Université de Genève, FSM, ODM, FCLIS, FIMM
- LABOV W. (1991). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- LA CECLA F. (1998). *La pasta e la pizza*. Bologna: Il Mulino
- LAHAYE W., POURTOIS J.-P., DESMET H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris: PUF
- LAHIRE B. (2005). *L'Esprit sociologique*. Paris: La Découverte
- LAHIRE B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte
- LAHIRE B. (sous la dir. de) (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte
- LAHIRE B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: A. Colin/Nathan
- LAHLOU M. (sous la dir. de) (2002). *Histoires familiales. Identités. Citoyenneté*. Lyon Limonest: L'Interdisciplinaire
- LAMBERT W. E. (1973). «Culture and language as factors in learning and education». Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" (5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington, November 1973) and at the Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (Denver, Colorado, March 1974) (consultato il 12/09/2011) <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED096820.pdf>
- LAMBERT W. E., HODGSON R. C., GARDNER R. C., FILLENBAUM S. (1960). «Evaluational Reactions to Spoken Languages», in *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 1, pp. 44-51
- LANGEVIN B. (2011). *Comprendre les dessins de mon enfant*. Ottawa: Les éditions de Mortagne
- LAPASSADE G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck
- LAPEYRONNIE D. (1992). «De l'intégration à la ségrégation», in *Cultures & Conflits*, 6 (consultato il 25/05/2013) <http://conflits.revues.org/674>
- LAPLANTINE F. (2010). *Je, nous et les autres*. Paris: Le Pommier (1^{ère} éd. 1999)
- LAPLANTINE F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers
- LAPLANTINE F. (1986). *La description ethnographique*. Paris: Nathan
- LE BLANC G. (2010). *Dedans, dehors: la condition de l'étranger*. Paris: Seuil
- LECCARDI C. (a cura di) (2002). *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*. Milano: Guerini Studio
- LEFÈVRE M. L., HILY M. A. (1999). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris: L'Harmattan
- LELUBRE M. (2013). «La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal», in *Recherches qualitatives*, Hors Série, 14, pp. 15-28 (consultato il 21/07/2013) http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hs-14/RQ-HS-14-Lelubre.pdf
- LEMAIRE E. (2012). «Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures», in *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, pp. 205-218 (consultato il 19/11/2012) <http://www.erudit.org/revue/ijcs/2012/v/n45-46/1009903ar.pdf>
- LEMIEUX D., GAGNON É. (2007). «Introduction: la famille pour mémoire», in *Enfances, Familles, Générations*, 7, pp. i-xiv (consultato il 12/03/2011) www.efg.inrs.ca
- LENOIR Y. (2000). «La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement», in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22, 1, pp. 177-222 (consultato il 10/08/2012) http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3743/pdf/SZBW_2000_H1_S177_Lenoir_D_A.pdf
- LE PAGE R. B., TABOURET-KELLER A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press

- LEPOUTRE D. (avec CANNOODT I.). (2005). *Souvenirs de familles immigrées*. Paris: O. Jacob
- LEVY R. (2010). *La structure sociale de la Suisse: Radiographie d'une société*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
- LÉVI-STRAUSS C. (2009). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. 1958 *Anthropologie structurale*. Paris: Plon)
- LÉVI-STRAUSS C. (seminario diretto da) (1980). *L'identità*. Palermo: Sellerio
- LÉVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon (trad. it. *Il pensiero selvaggio*. Milano: Il saggiatore, 2010).
- LÉVI-STRAUSS C. (1964). «Critères scientifiques dans les disciplines sociales et humaines», in *Revue internationale des sciences sociales*, XVI, 4, pp. 579-597 (consultato il 17/09/2012)
<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000186/018652fo.pdf>
- LÉVI-STRAUSS C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF
- LÉVY D. (2008). «Introduction au chap. 2: Soi et les langues», in (sous la dir. de) ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 69-82
- LÉVY D. (ed) (2006). *Da una a più lingue, da una a più discipline; insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore
- LÉVY D. (2006). «Lingue/culture straniere, interdisciplinarietà, bricolage», in LONDEI D., MILLER D. R., PUCCINI P. (a cura di) *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*. Bologna: CeSLiC, pp. 353-360 (consultato il 13/03/2012) <http://amsacta.unibo.it/2055/1/AttiCeSLiC.pdf>
- LÉVY D. (2003). «Médiation, didactique des langues et subjectivité», in LÉVY D., ZARATE G. (coord. par) «La médiation et la didactique des langues et des cultures», in *Le français dans le monde-Recherches et Applications*, pp. 10-23
- LÉVY D. (ed.) (2001). «Les discours de l'altérité. Dévoilement et recouvrement», in *Heteroglossia*, 7. Università degli Studi di Macerata: Nuovo Ricerche/Casa Editrice Ancona, pp.11-34
- LÉVY D. (2001). «Autour d'un mot: proximité», in PAGANINI G. (a cura di) *Différences et proximités culturelles: l'Europe*. Paris: L'Harmattan, pp. 3-18
- LÉVY D. (2001). «La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture», in (a cura di) LÉVY D. *Heteroglossia*, 1, pp. 61-80
- LÉVY D., ZARATE G. (coord. par) (2003). «La médiation et la didactique des langues et des cultures», in *Le français dans le monde-Recherches et Applications*. Paris: CLE International
- LIEBERMAN S. (1979). «A transgenerational theory», in *Journal of Family Therapy*, 1, pp. 347-360 (consultato il 12/04/2013) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1979.00506.x/pdf>
- LINCH A. (2003). «The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building», in *Heritage Language Journal*, 1, 1, UCLA International Institute (consultato il 30/05/2011)
<http://www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/article.asp?parentid=3615>
- LINTON R. (1936). *The Study of Man: an introduction*. New York: Appleton- Century-Crofts, Inc
- LIOTTA E. (2005). *Su anima e terra, il valore psichico del luogo*. Roma: Edizioni Magi
- LOCATELLI D. (2006). «La famiglia italiana in emigrazione», in *Fondazione Migrantes-Servizio Migranti*, 5 (consultato il 04/01/2011)
http://www.chiesacattolica.it/documenti/2006/11/00012194_la_famiglia_italiana_in_emigrazione_d_loc.html
- LO DUCA M. G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci
- LONDEI D., MILLER D. R., PUCCINI P. (2006). *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*. Bologna: Asterisco
- LOW S. (1992). «Symbolic Ties that bind: place attachment in the plaza», in ALTMAN I., LOW S. (eds.). *Place Attachment*. New York: Plenum, pp. 165-186
- LOW S. M., ALTMAN I. (1992). «Place Attachment: A Conceptual Inquiry», in ALTMAN I., LOW S.M. (eds.). *Place Attachment*. New York: Plenum Press, pp. 1-13
- LUCCHINI S. (2007). «L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions?», in *Le Français aujourd'hui*, 158, pp. 9-19 (consultato il 19/07/2011) <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-9.htm>
- LUCCHINI S. (2005). «L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence», in *Enfance*, 57, 4, pp. 299-315 (consultato il 19/07/2011) <http://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-299.htm#citation>
- LÜDI G. (2007). «Plurilinguisme et intégration d'enfants migrants», in *Terra Cognita*, 10, pp. 66-69
- LÜDI G. (2005). «L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues», in MOCHET M.-A., IARBOT M.-J. *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS éditions, pp. 143-149
- LÜDI G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern: Office fédéral de la statistique
- LÜDI G., WERLEN I. (2005). *Paesaggio linguistico in Svizzera. Censimento federale della popolazione 2000*. Neuchâtel: Ufficio Federale di Statistica
- LÜDI G., PY B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Lang
- LUISE M. C., SERRAGIOTTO G. «Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti». Venezia: Laboratorio ITALS. Dipartimento di scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. FILIM-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, pp. 1-26 (consultato il 10/06/2013)
<http://venus.unive.it/filim>
- LUQUET G.-H. (1984). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux & Niestlé (1^{ère} éd. 1927)
- MAALOUF A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset

- MACNAMARA J. (1967). «The bilingual's linguistic performance: a psychological overview», in *Journal of Social Issues*, 23, pp. 58-77
- MADRASSI G. (1991). «Riflessi e immagini nella narrativa degli emigrati in Svizzera», in MARCHAND J. J. (a cura di) (1991). *La letteratura dell'emigrazione: gli scrittori di lingua italiana nel mondo*. Torino: Ed. della Fondazione Agnelli, pp. 39-49
- MAHNIG H. (sous la dir. de). (2005). *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration depuis 1948*. Zurich: Seismo
- MAIER C., PASCHE L. (2006). *La population étrangère dans le canton de Vaud. De l'après-guerre aux Accords bilatéraux*. Lausanne: Service cantonal de recherche et d'information statistiques
- MAIOLINO A. (2013). «La construction des identités dans le débat politique: du danger de la "surpopulation étrangère" à la méditerranéisation de la Suisse», in LA BARBA M., STOHR C., ORIS M., CATTACIN S. (dir). *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*. Lausanne: Éditions Antipodes, pp. 129-164
- MALINOWSKI B. K. (1989). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Stanford: Stanford University Press (first ed. 1967)
- MANÇO A. (1999). *Intégration et identités: stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris: De Boeck Université
- MANDICH G. (2011). «Fare casa fuori casa: pratiche di appropriazione dello spazio urbano e memorie comuni», in *M@gm@*, 9, 3 (consultato il 29/03/2013) http://www.magma.analisiquale.it/0903/articolo_07.htm
- MANNHEIM K. (2008). *Le generazioni*. Bologna: Il Mulino
- MANTOVANI G. (a cura di) (2003). *Manuale di psicologia sociale*. Firenze: Giunti
- MARCHAND J. J. (a cura di) (1991). *La letteratura dell'emigrazione: gli scrittori di lingua italiana nel mondo*. Torino: Ed. della Fondazione Agnelli
- MARENGO M. (2004). «Breve storia dell'immigrazione», in *Famiglie italiane sulla Riviera vodese. Emigrazione: ricordi e testimonianze*. Montreux: Ed. Gruppo culturale italiano di Montreux
- MARENGO M. (2001). *Les trajectoires migratoires: entre flux, filières et mythes. Le cas des Italiens du Canton Vaud*. Lausanne: Travaux et recherches de l'Institut de géographie de l'université de Lausanne
- MARENGO M. (2000). «Les trajectoires migratoires entre mythes et nouvelles identités. L'exemple des Italiens du canton de Vaud », in CENTLIVRES P., GIROD I. (éds.). *Les défis migratoires*. Berne: Seismo, pp. 441-449
- MARENGO M. (1996). «Immigrazione al femminile: le italiane del cantone di Vaud (Svizzera)», in COTRESI G., GENTILESCHI M. L. *Donne e geografia: studi, ricerche e problemi*. Milano: Franco Angeli, p. 117-139
- MARIANI L. (2010). «Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico», in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 253-270 (consultato il 21/08/2012) <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641>
- MARRADI A. (2005). *Raccontar storie*. Roma: Carocci
- MARTINELLI M. (2003). «Le donne nelle migrazioni internazionali: immagini e realtà di una risorsa nascosta dei regimi di welfare», in *Studi di sociologia*, 41, 2, Milano: Ed. Vita e Pensiero, pp. 149-172
- MARTINEZ P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris: P.U.F.
- MARZLOFF B. (2005). *Mobilités, trajectoires fluides*. Paris: Editions de l'Aube
- MASSAROTTO F. «Le donne emigrate e immigrate», in *Documenti ufficiali. Chiesa Cattolica Italiana*. Sito ufficiale della Conferenza Episcopale Italiana (consultato il 05/04/2011) http://www.chiesacattolica.it/pls/cci_new_v3/cciv4_doc.edit_documento?p_id=12206
- MASSEY D. S. (1988). «Economic development and International migration in comparative perspective», in *Population and Development Review*, 14, pp. 383-413 (consultato il 21/10/2011) <http://www.ccp.ucr.ac.cr/~icamacho/problemas/massey-pdr.pdf>
- MATTHEY M. (2010). «Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques», in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1. Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée Université de Neuchâtel, pp. 237-252
- MATTHEY M. (2008). «Expats, secondos ou migrants?», in *Terra cognita*, 13, pp. 58-59
- MATTHEY M. (sous la dir. de) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP; Le Mont sur Lausanne: LEP; Perros-Guirrec (France): AELPL
- MATTHEY M., FIBBI R. (2010). *La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires*. Neuchâtel: Institut des Sciences du langage et de la Communication
- MAUGER G. (2002). «Capital culturel et reproduction scolaire», in *Sciences Humaines, Hors-série*, 36 (consultato il 10/05/2012) http://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html
- MAUSS M. (1924). «Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques», in *L'Année Sociologique, seconde série*, 1923-1924 (édition électronique) http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf (consultato il 30/11/2011)
- MAYALL B., BENDELOW G., STOREY P., VELTMAN M. (1996). *Children's Health in Primary School*. London: Falmer Press
- MC MILLAN D.W., CHAVIS D.M. (1986). «Sense of community: A Definition and Theory», in *Journal of Community Psychology*, 14, 1, pp. 1-23
- MEAD M., WOLFENSTEIN M. (1963). *Il mondo del bambino*. Milano: Edizioni di Comunità
- MERCKLÉ P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte

- MERLE M., MATTHEY M, BONSIGNORI C., FIBBI R. (2010). «De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève», in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, pp. 9-28 (consultato il 18/09/2012) http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/9-28_Merle&al_cf.pdf3.1
- MERTON R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Macmillan (1st edition 1949)
- MESSU M. (2011). «Qu'est-ce qu'avoir une appartenance dans nos sociétés dites individualistes?», in *SociologieS*, Théories et recherches (consultato il 14/06/2012) <http://sociologies.revues.org/3543>
- MESSU M. (2006). *Des racines et des ailes. Essai sur la construction du mythe identitaire*. Paris: Hermann Éditeurs
- MÉTRAUX J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris: La Dispute
- MEYER SABINO G. (2005). «La forza dell'associazionismo», in (a cura di) HALTER E. *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*. Bellinzona: Ed. Casagrande, pp. 109-126
- MEYER SABINO G. «In Svizzera», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (2002). *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, pp. 147-158
- MIGLIORINI L. (2007). «Identità e appartenenze: fra pluralità e intercultura», in BERTANI B., MANETTI M. (a cura di). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*. Milano: Franco Angeli, pp. 61-72
- MILES M. B., HUBERMAN A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck
- MILLS W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris: Maspero
- MIRCEA E. (1992). *Le mythe de l'éternel retour: archétypes et répétition*. Paris: Gallimard
- MOLINER P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble
- MOLINIÉ M. (2011). «La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue», in BLANCHET P., CHARDENET P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Ed. Archives contemporaines, pp. 144-155
- MOLINIÉ M. (dir.) (2009). *Le dessin réflexif, élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF, Encrages, Belles-Lettres
- MONDADA L. (2001). «L'entretien comme événement interactionnel», in GROSJEAN M., THIBAUD J.-P. (eds). *L'espace urbain en méthodes*. Marseille: Parenthèses, pp. 197-214
- MONDADA L. (1999). «Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles», in CASTELLOTTI V., MOORE D. *Alternance des langues et construction de savoirs*, pp. 83-98
- MONTANA G. (1963). *Io sono un "Cinq". Migrante italiano in Svizzera*. Firenze-Empoli: Poligrafico Toscano
- MONTANARI M. (2010). *L'identità italiana in cucina*. Roma-Bari: Laterza
- MONTANARI M. (2004). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Laterza
- MONTESPERELLI P. (2008). *L'intervista ermeneutica*. Milano: F. Angeli
- MOORE D. (2001) (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier CRÉDIF Essais
- MOORE D., CASTELLOTTI V. (2001). «Comment le plurilinguisme vient aux enfants», in CASTELLOTTI V. (éd.). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, pp. 151-190
- MOORE D., PY B. (2008). «Introduction au chap. 6 : discours sur les langues et représentations sociales», in (sous la dir. de) ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 271-279
- MORET J., DAHINDEN J. (en collaboration avec LOUBIER J.-C., MEFFRE V., WEBER D.) (2009). *Vers une meilleure communication. Coopération avec les réseaux de migrants*. Bern: Commission fédérale pour les questions de migration
- MORETTI B. (2005). «L'italiano come lingua franca. La nascita di una nuova lingua nella Svizzera tedesca», in HALTER E. (a cura di). *Il secolo degli italiani*. Bellinzona: Casagrande, pp. 253-259
- MORETTI B. (2005). «Il laboratorio elvetico», in (a cura di) MORETTI B. *La terza lingua*. Vol. II, Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 15-79
- MORETTI B., ANTONINI F. (1999). *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (consultato il 19/01/2012) http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni_Online/Moretti_Antonini_Famiglie_bilingui.pdf
- MORIN E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Du Seuil
- MORIN E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard
- MORIN E., LE MOIGNE J. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan
- MORIN O. (2011). *Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle*. Paris: Odile Jacob
- MORTARI L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci
- MORTARI L., MAZZONI V. (2010). «La ricerca con i bambini», in *Infanzia e adolescenza*. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza. Regione Toscana: Istituto degli Innocenti Firenze, 10, 4, pp. 5-29
- MOSCOVICI S. (et alii) (2002). *Réflexions sur les représentations sociales*. Ramonville Saint Agne: Érès
- MOSCOVICI S. (1997). «Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire», in JODELET D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, pp. 79-103
- MOSCOVICI S. (1997). «Le rappresentazioni sociali», in UGAZIO V. (a cura di). *La Costruzione della conoscenza: l'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: Franco Angeli, pp. 255-284
- MOSCOVICI S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF (1^{ère} éd. 1961)
- MOUSSOURI E. (2010). «Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine», in *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 2, pp. 139-168

- MUCCHIELLI A. (sous la dir. de) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: A. Colin
- MUCCHIELLI A. (2009). *L'identité*. Paris: PUF (1^{ère} éd. 1986)
- MUCCHIELLI A. (sous la dir. de) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: A. Colin
- MUCCHIELLI A. (2004). «Compréhensive (approche)», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de) *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 24-27
- MUCCHIELLI A. (2004). «Complexité (paradigme de la)», in (sous la dir. de) Mucchielli A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 23-24
- MUCCHIELLI A. (2004). «Empathique (approche)», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de) *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, p. 70
- MULLER MIRZA N. (2009). «Noël, fête ambivalente: le renard de familles portugaises en Suisse», in *InterDIALOGOS*, 2, pp. 30-32
- MULLER N., DE PIETRO J.-F. (2001). «Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue», in MOORE D. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier. CRÉDIF Essais, pp. 53-64
- MURDOCH G. P. (1956). *Culture and Society. Twenty Four Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press
- MURPHY-LEJEUNE E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Essais/Didier
- MURPHY-LEJEUNE E. (2001). «Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur», in *Mélanges*, 26, Nancy: Université Nancy 2, pp. 137-165
- MURPHY-LEJEUNE E. (2001). «Autour d'un mot: étranger», in PAGANINI G. (coord. par) *Différences et proximités culturelles: l'Europe. Espace de recherche*. Paris: L'Harmattan, pp. 81-92
- MURPHY-LEJEUNE E. (2000). «Mobilité internationale et adaptation interculturelle. Les étudiants voyageurs européens», in *Recherche et formation*, 33, pp. 11-26 (consultato il 19/08/2011)
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR033.pdf>
- MUXEL A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan
- NADLER R. (2009). «Multilocality: An Emerging Concept between the Terms of Mobility and Migration». Paper. Università degli Studi Milano-Bicocca, PhD program in Urban and Local European Studies (URBEUR), pp. 1-33
- NAMER G. (1999). «Mémoire», in (sous la dir. de) AKOUN A., ANSART P. *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert /Seuil, pp. 332-333
- NATALE E. (2012). «Identità italiana», in *Bollettino Itals*, X, 44 (consultato il 29/01/2013)
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=683
- NOSSIK S. (2011). «Les récits de vie comme corpus sociolinguistique: une approche discursive et interactionnelle», in *Corpus*, 10 (consultato il 06/02/2013) <http://corpus.revues.org/2045>
- OBERG K. (1960). «Cultural shock: adjustment to new cultural environments», in *Practical Anthropology*, 7, 177-182. Reprint in 2006, pp. 142-146
- OESCH-SERRA C. (1994). «Le récit de migration: organisation et exploitation du modèle à des fins identitaires par des migrants italiens à Neuchâtel (Suisse)», in *Le récit oral: colloque international, Montpellier, 24-26 juin 1993*. Montpellier: Praxiling Montpellier III, pp. 309-319
- OLIVER A. (2001). *Le biographique*. Paris: Hatier
- OLIVERIO-FERRARIS A. (2002). *La ricerca dell'identità: come nasce, come cresce, come cambia*. Firenze: Giunti
- OLIVERIO FERRARIS A. (1990). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2003). «L'enquête socio-anthropologique de terrain: synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants», in *Études et travaux*, 13, LASDEL, pp. 1-58
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2000). «Le «je» méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain», in *Revue française de sociologie*, 41-3, pp. 417-445 (consultato il 04/12/2011)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995). «La politique du terrain. Sur la production des données anthropologiques», in *Enquête*, I, pp. 71-109 (consultato il 04/12/2011)
<http://enquete.revues.org/document263.html>
- O'MALLEY J. M., CHAMOT A. U., STEWNER-MANZANARES G., KÜPPER L., RUSSO R. (1985). «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students», in *Language Learning*, 35, 1, pp. 21-46.
- O'MALLEY J. M., CHAMOT A. U., STEWNER-MANZANARES G., KÜPPER L., RUSSO R. (1985). «Learning strategy application with students of English as a second language», in *TESOL Quarterly*, 19, 3, pp. 557-584
- ORIOLE M. (1985). «L'ordre des identités», in *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 2, pp. 171-185 (consultato il 31/05/2011)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_988
- ORIOLES V. (2004). «Plurilinguisme: modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles», in *Revue française de linguistique appliquée* 2, IX, pp. 11-30 (consultato il 26/08/2012) www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-11.htm
- ORTEGA Y GASSET J. (1933). Lección III «Idea de las generaciones», in *En torno a Galileo: esquema de las crisis*. Madrid: Ed. Revista de Occidente, pp. 29-42

- PAGLIARO S., ELLEMERS N., BARRETO M., LEACH C. W. (2010). «Strategie (individuali vs. collettive) di gestione dell'identità sociale», in *Psicologia sociale*, 3, pp. 385-399 (consultato il 28/06/2011) http://www.manuelabarreto.com/docs/Pagliario_Ellemers_Barreto_Leach_IT.pdf
- PAILLÉ P. (2004). «Akteur», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: A. Colin, pp. 3-4
- PAILLÉ P. (2004). «Notes (la prise de)», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 170-171
- PAILLÉ P. (2004). «Problématique d'une recherche qualitative», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de). *A. Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 195-197
- PAILLÉ P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», in *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181
- PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin
- PANDOLFI E. M. (2010). «Considerazioni sulla didattica dell'italiano L2 in Svizzera», in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-16 (consultato il 10/07/2013) http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni_Online/Pandolfi_didattica_taliano_L2_s_vizzera.pdf
- PANIKKAR R. (2007). *Lo spirito della parola*. Torino: Bollati Boringhieri
- PAOLUCCI G. (a cura di) (2010). *Bourdieu dopo Bourdieu*. Torino: UTET
- PAPADOPOULOS R. K. (ed.) (2002). *Therapeutic care for refugees. No place like home*. London: Karnac
- PARK R. E. (1928). «Human Migration and the Marginal man», in *American Journal of Sociology*, 33, pp. 881-893
- PARSONS T., BALES R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul
- PASQUANDREA S. (2008). *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*. Perugia: Guerra
- PASSERON J.-C. (1990). «Biographies, flux, itinéraires, trajectoires», in *Revue française de sociologie* 31, 1, pp. 3-22 (consultato il 20/10/2011) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1077
- PATI L. (a cura di) (2010). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni: coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*. Cantalupa: Effatà
- PATRIARCA S. (2010). *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*. Roma-Bari: Laterza
- PELUFFO P. (2012). *La riscoperta della patria*. Milano: Rizzoli
- PEREGO G. (2011). *Rapporto italiani nel mondo 2011. Introduzione*. Roma: Fondazione Migrantes, pp. 1-6
- PERESSINI M. (1986). «Des gens de nulle part sur un océan sans nom», in *Vice versa*, 16, octobre, Montréal, pp. 35-38
- PERREGAUX C., OGAY T., LEANZA Y., DASEN P. R. (Eds.). (2001). *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*. Paris: L'Harmattan
- PERREGAUX C. (2000). «Jeunes et jeux d'appartenances», in CENTLIVRES P., GIROD I. (éds.). *Les défis migratoires*. Berne: Seismo, pp. 489-495
- PERREGAUX C., AKKARI D., CATTAFI F. (2000). «L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de pré-adolescents», in COSTA-LASCOU J., HILY M., VERMES G. (éds.). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris: L'Harmattan, pp. 253-277
- PETEK G. (2004). «Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation», in *Revue Hommes et migrations*, 1252, pp. 45-55
- PHINNEY J. S. (1990). «Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research», in *Psychological bulletin*, 108, pp. 499-514 (consultato il 30/07/2012) <http://www.personal.psu.edu/muh164/course/CNED%20507/CNED%20507%20RESERVED%20READING/ETHNIC%20IDENTITY%20IN%20ADOLESCENCE%20AND%20ADULT.pdf>
- PIAGET J. (1972). *Les représentations du monde chez les enfants*. Paris: PUF (trad. It.. *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Bollati Boringhieri 1991)
- PIAGET J. (1968). «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance», in (sous la dir. de) GURVITCH G. *Traité de sociologie. Tome II*. Paris: PUF, pp. 229-254
- PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé
- PIGUET E. (2009). *L'immigration en Suisse. Soixante ans d'entreouverture*. Lausanne: PPUR
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (2007). *Les histoires de vie*. Paris: PUF (1^{ère} éd. 1993)
- PING L. (2006). *Code-switching and Code-mixing*. Munich: GRIN Publishing GmbH googlelibri
- PIOLLE X. (1990). «Mobilité, identités, territoires/Mobility, identities, territories», in *Revue de géographie de Lyon*, 65, 3, pp. 149-154 (consultato il 16/03/2013) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca_0035-113x_1990_num_65_3_5727
- PISELLI F. (a cura di) (2001). *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*. Roma: Donzelli
- PISTACCHI M. (a cura di) (2010). *Vive voci. L'intervista come fonte di documentazione*. Roma: Donzelli
- PITTELOUD A., DUBOUX C. (sous la dir. de). (2001). *Lausanne. Un lieu, un bourg, une ville*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
- PIZZORNO A. (2001). «Perché si paga il benzinaio», in BAGNASCO A., PISELLI F., PIZZORNO A., TRIGILIA C. *Il Capitale sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 19-45
- POLINSKY M., KAGAN O. (2007). «Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom», in *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, pp. 368-395 (consultato il 30/08/2012) http://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3382973/Polinsky_Heritage.pdf?sequence=2

- POLLNER M. (1974). «Sociological and Common-Sense Models of the Labeling Process», in TURNER R. (ed.). *Etnomethodology*. Harmondsworth: Penguin, pp. 27-40
- PORCHER L. (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris: Hachette
- PORTES A. (ed) (1995). *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russel Sage Foundation
- PORTINCASA A. (2007). «La pasta come stereotipo della cucina italiana. Patrimoni simbolici e identità nazionale nell'Italia del Novecento», in *Storicamente*, 3 (consultato il 19/04/2011) <http://www.storicamente.org/03portincasa.htm>
- POTHIER M. (2001). «Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique», in *Études de linguistique appliquée*, 3, 123-124, pp. 385-392
- POULAIN J.-P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. Paris: PUF
- POULAIN J.-P. (2001). *Manger aujourd'hui. Attitudes, normes et pratiques*. Toulouse: Privat
- POULAIN J.-P. (1997). «La nourriture de l'autre: entre délices et dégoûts», in *Internationale de l'imaginaire*, Nouvelle série, n. 7, *Culture, nourriture*, pp. 115-139
- POUSSIN M., LATRON-GORSSE A., SORDES-ARER F. (2001). «Elaboration et validation d'une échelle sur le sentiment d'intégration», in *Psychologie et psychométrie*, 22, 3-4, pp. 83-98
- POZZETTA G., RAMIREZ B. (a cura di) (1992). *The Italian Diaspora: Migration Across the Globe*. Toronto: Multicultural History Society of Ontario
- PRIEUR M. (2006). «Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches», in AA.VV. *Landscape and sustainable development. Challenges of the European Landscape Convention*. Council of Europe Publishing
- PROSHANSKY H., FABIAN A., KAMINOFF R. (1983). «Place Identity: Physical World Socialization of the Self», in *Journal of Environmental Psychology*, 3, pp. 57-83
- PUGLIESE E. (2002). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il Mulino
- PUREN C. (2008). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier (éd. orig. 1994)
- PUTNAM R. D. (with LEONARDI R., NANETTI R. Y.) (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press
- PY B. (2004). «Pour une approche linguistique des représentations sociales», in *Langages*, 154, pp. 6-19 (consultato il 22/05/2011) http://www.armand-colin.com/download_pdf.php?idd=0&cr=8&idr=20&idart=3524
- PY B. (2000). «Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques», in *Tranel*, 32, pp. 5-20
- RAMOS E. (2010). «Voir partir ses aînés familiaux: les preuves du temps et la consistance de la réalité», in *Enfances, Familles, Générations*, 13, pp. 21-35
- RAMOS E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris: A. Colin
- REA A., TRIPIER M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris: La Découverte
- REDFIELD R., LINTON R., HERSKOVITS M. (1936). «Memorandum on the study of acculturation» in *American Anthropologist*, 38, pp. 149-152
- REFRIGERI L. (2004). *Oltre il capitale umano*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore
- REGALIA C. (2007). «Migrare, un evento a dimensione familiare», in *Oasis*, 5 (consultato il 30/08/2012) <http://www.oasiscenter.eu/node/2782v>
- REGNIER F., LHUISSIER A., GOJARD S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris: La Découverte
- REMOTTI F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza
- REMOTTI F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza
- REMY J. (1986). «La limite et l'interstice: la structuration spatiale comme ressource sociale», in PELLEGRINO P. (éd.), *La théorie de l'espace humain*. Genève: CRAAL-FNRS-UNESCO, pp. 219-227
- RICCI GAROTTI F. (1999). *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli
- RICHARDS L. (2005). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: Sage Publications
- RICOEUR P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book
- RIEMANN G., SCHÜTZE F. (1991). «Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes», in MAINES D. (ed). *Social Organization and Social Process. Essay in Honour of Anselm Strauss*. New York: De Gruyter, (1st ed. 1987), pp. 333-357
- RIESSMAN KOHLER C. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage
- RIGAUX N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs: Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*. Bruxelles: De Boeck
- RIPOLL F., VESCHAMBRE V. (2005). «Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique», in *Norois*, 195, pp. 7-15 (consultato il 19/04/2013) <http://norois.revues.org/477>
- RIUTORT P. (2004). *Précis de sociologie*. Paris: PUF
- RIVERA A. (2000). «Culture», in GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A. *L'imbroglia ethnique*. Lausanne: Payot, pp. 63-81
- ROBERT S. (2009). *Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants*. Université Stendhal Grenoble 3-Master 1 Français Langue Etrangère (consultato il 03/03/2012) http://www.memoireonline.com/10/09/2784/m_Rle-des-langues-dans-la-construction-de-lidentite-des-immigres-italiens-et-de-leurs-descendan6.html
- ROMERO F. (2001). «L'emigrazione operaia in Europa (1948-1973)», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli

- ROSE G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to Interpretation of Visual Materials*. London: Sage
- ROYER C. (2007). «Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives?», in *Recherches qualitatives*, 5, pp. 82-98 (consultato il 23/11/2011) http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v5/royer.pdf
- RUANO-BORBALAN J. C. (sous la dir. de) (1998). *L'identité*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines
- RUMBAUT R. (1997). «Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality», in *International Migration Review*, 31, 4. New York: Center for Migration Studies, pp. 923-960 (consultato il 12/04/2013) http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/SOC217_PIMENTEL/culturalasimilation.pdf
- SAFRAN W. (1991). «Diasporas in modern societies: myths of homeland and return», in *Diaspora*, 1, 1, pp. 83-99
- SALVETTI P. (2002). «Le scuole italiane all'estero», in (a cura di) BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, pp. 535-549
- SANFILIPPO M. (2002). «Nuove mode e nuovi spunti per lo studio dell'emigrazione italiana», in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XXXIX, 146, pp. 465-477 (consultato il 15/10/2010) <http://dspace.unitus.it/bitstream/2067/528/1/Se-146%20Sanfilippo.pdf>
- SANFILIPPO M. (2001). «Chiesa, ordini religiosi ed emigrazione», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di) *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli, pp. 127-142
- SAPIN M., SPINI D., WIDMER E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
- SAPIR E. (2004). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Mineola, N.Y.: Dover Publications (1a ed. 1921 Harcourt, Brace and Company: New York)
- SAPIRO G. (2010). «Una libertà vincolata. La formazione della teoria dell'*habitus*», in PAOLUCCI G. (a cura di) *Bourdieu dopo Bourdieu*. Torino: UTET Università, pp. 85-108
- SARACENO C. (1996). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino
- SAUVAGEOT A. (2002). «Imaginaire (structures et mécanismes de l')», in (sous la dir. de) MUCCHIELLI A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, pp. 93-100
- SAVOIE-ZAJC L. (2004). «Triangulation (technique de la validation par)», in MUCCHIELLI A. (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: A. Colin, pp. 289-290
- SAYAD A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina (ed. or. 1999. *La double absence. Préface de Pierre Bourdieu*. Paris: du Seuil)
- SAYAD A. (1999). «Immigration et "pensée d'État"», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, pp. 5-14 (consultato il 15/08/2011) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1999_num_129_1_3299
- SAYAD A. (1994). «Qu'est-ce que l'intégration?», in *Hommes et migrations*, 1182, pp. 8-20
- SAYAD A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck
- SAYAD A. (1978). *Les usages sociaux de la "culture des immigrés"*. Paris: Ciemmi
- SBETTI N. (2011). «Sport e identità nazionale. 150 anni di sport nell'Italia Unità. Il valore della simbologia sportiva in Italia, Francia e Inghilterra». Relazione presentata l'1/11/2011 al 7° convegno annuale U.N.A.S.C.I. (Unione Nazionale Associazioni Sportive Centenarie d'Italia), pp. 1-13 (consultato il 19/02/2013) http://www.unasci.com/web/dmdocuments/relazioni_convegni/nazionali/7a/Relazione_Sbetti.pdf
- SCABINI E., GIULIANI C. (2010). «La migrazione come transizione familiare», in *Fondazione Migrantes-Servizio Migranti*, 2/10 (consultato il 25/01/2012) http://www.chiesacattolica.it/documenti/2010/06/00015097_genitori_e_figli_nella_migrazione_e_scabi.html
- SCABINI E., IAFRATE R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino
- SCABINI E., CIGOLI V. (2000). *Il familiare: legami, simboli e transizioni*. Milano: Cortina
- SCANDELLA S. (2011). «Prémises sur la flexibilité, nouvelle marque des acteurs d'une langue-culture d'origine: l'italien», in LIN-ZUCKER M., SUZUKI E., TAKAHASHI N. MARTINEZ P. (sous la dir. de). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant. Vers une ingénierie de formation*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 115-122
- SCHELLING T. C. (1986). *Stratégie du conflit*. Paris: PUF
- SCHLAEPFER R. (1989). *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Zoé
- SCHMID S. (2005). «Code-switching and Italian abroad. Reflections on language contact and bilingual mixture», in *Rivista di Linguistica* 17, 1, pp. 113-165 (consultato il 25/11/2011) http://linguistica.sns.it/RdL/17.1/06.Schmid_01.De_.pdf
- SCHNAPPER D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris: Gallimard
- SCHNAPPER D. (2001). «De l'État-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora», in *Revue européenne des Migrations Internationales*, XVII, 2, pp. 9-36 (consultato il 03/05/2011) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_2001_num_17_2_1777
- SCHULTHEIS F. (1995). «La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas», in *Liber, Actes de la recherche en sciences sociales*, 23. Paris: Seuil
- SCHULTZ T.W. (1981). *Investing in people: the economics of population quality*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press
- SCHÜTZ A. (2010). *L'étranger*. Paris: Allia
- SCHÜTZ A. (2010). *L'homme qui rentre au pays*. Paris: Allia
- SCHÜTZ A. (1997). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens-Klincksiek
- SCHÜTZ A. (1971). *Collected Papers*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it.: a cura di Izzo A. *Saggi sociologici*. Torino: Utet 1979)

- SCHÜTZENBERGER A. A. (1993). *Aie mes aïeux!* Paris: La Méridienne-Desclée de Brouwer
- SEALE C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage
- SEGALIN M. (2012). «Familles: de quoi héritons-nous? Entretien avec Martine Segalen», in *Sciences Humaines*, Hors-série, 36 (consultato il 12/01/2013)
http://www.scienceshumaines.com/familles-de-quoi-heritons-nous-entretien-avec-martine-segalen_fr_12510.html
- SEGALIN M. (2010). *Sociologie de la famille*. Paris: A. Colin
- SÉNÉGAL G. (1992). «Aspects de l'imaginaire spatial: identité ou fin des territoires?», in *Annales de Géographie*, 563, pp. 28-42 (consultato il 18/09/2012)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geo_0003-4010_1992_num_101_563_21064
- SILVERMAN D. (2009). *Doing Qualitative Research*. London: Sage
- SILVERMAN D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text, and interaction*. London: Sage (first ed. 1993)
- SILVERMAN D. (ed) (2004). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage
- SIMMEL G. (1908). «Exkurs über den Fremden», in *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Dunker & Humblot (trad. it. di Giordano G. 1989, *Sociologia*. Milano: ed. Comunità, pp. 580-584).
- SOLDINI S., ROSSI M., POGLIA E., PELLICCIARI G., PERSICO L., CAVALLI F. (1970). *L'immigrazione in Svizzera. Il lavoro straniero in Svizzera dalle origini a oggi, con particolare riferimento all'immigrazione italiana*. Pubblicazione a cura del Centro studi e ricerche del centro culturale Guido Pedrolì. Milano: Sapere
- SORCINELLI P. (1999). *Gli italiani e il cibo. Dalla polenta ai cracker*. Milano: Mondadori
- SORI E. (1979). *L'emigrazione italiana dall'Unità alla seconda guerra mondiale*. Bologna: Il Mulino
- SOULET, M.-H. (2012). «Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données», in *Recherches qualitatives*, Hors Série, 12, pp. 29-39 (consultato il 30/01/2013)
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-soulet.pdf
- SOULET M.-H. (2011). «Interpréter, avez-vous dit!», in *SociologieS*, (consultato il 24/05/2012)
<http://sociologies.revues.org/3471>
- SOULET M.-H. (2006). «Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciare et la logique de la découverte en sciences sociales», in PAILLÉ P. (sous la dir. de). *La Méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Paris: A. Colin, pp. 125-149
- SPADACINI A. (2005). «Presentazione», in TASSELLO G. (a cura di) (2005). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma: Fondazione Migrantes, Basilea: CSERPE, pp. 15-18
- STALDER P. (2012). «Observation, écriture et déécriture: radiographie d'un journal de terrain», in GOHARD-RADENKOVIC A., POULIOT S., STALDER P. *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Bern: Transversales/Peter Lang, pp. 49-72
- STEINER M. (2010). «Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations?», in *Babylonia*, 1, 10, pp. 18-25
- STERN H. H. (1975). «What can we learn from the good language learner?», in *Revue canadienne des langues vivantes*, 31, pp. 301-318
- STOJANOVIC' N. (2006). «Contro le radici», in *Terra cognita*, 8, pp. 16-18
- STRANIERO G. (2004). *Faccia a faccia. Interazione sociale e osservazione partecipante nell'opera di Erving Goffman*. Torino: Bollati Boringhieri
- STRATI A.). *La scoperta della Grounded Theory. Strategia per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando
- STRAUSS A., CORBIN J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: Academic Press Fribourg
- STRAUSS A., CORBIN J. (2003). «L'analyse de données selon la grounded theory. Procédure de codage et critères d'évaluation», in CÉFAÏ D. *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte, pp. 363-379
- STRAUSS A., CORBIN J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage
- STRAUSS A., CORBIN J. (1997). *Grounded theory and practice*. London: Sage
- STROZZA S., CIBELLA N., ROCCIA C., ROSELLA S. (2005). «Principali caratteristiche e inserimento lavorativo dei naturalizzati e degli stranieri di prima e seconda generazione in Svizzera», in *Altreitalie*, 30, pp. 100-128
- STRYKER A., BURKE P. (2000). «The Past, Present, and Future of an identity Theory», in *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, pp. 284-297
- SUAREZ D. (2007). «Second and Third Generation Heritage Language Speakers: HL Scholarship's Relevance to the Research Needs and Future Directions of TESOL», in *Heritage Language Journal*, 5, 1, pp. 27-49
- TABBONI S. (2006). *Lo straniero e l'altro*. Napoli: Liguori
- TABBONI S. (a cura di) (1986). *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Schütz, Simmel, Sombart*. Milano: Franco Angeli
- TABOADA-LEONETTI I. (1990). «Stratégies identitaires et minorités», in (sous la dir. de) CAMILLERI C. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, pp. 43-84
- TAJFEL H. (ed.) (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. New York: Cambridge University Press
- TAJFEL H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press

- TAROZZI M. (2009). «Conversazione con Barney G. Glaser “A quarant’anni dall’uscita di *The Discovery of Grounded Theory*”», in GLASER B. G., STRAUSS A. L. (a cura di STRATI A.). *La scoperta della Grounded Theory. Strategia per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando, pp. 227-246
- TASSELLO G. (2012). «Eutanasia della diaspora italiana nel mondo», in *Scalabriniani*, 3, pp. 8-9
- TASSELLO G. (2005). «L’impegno pastorale e sociale delle Missioni Cattoliche Italiane in Europa», in *Studi Emigrazione*, XLII, n.160, pp. 847-865
- TASSELLO G. (2005). «Annotazioni storico-pastorali sulle missioni cattoliche italiane in Svizzera nel secondo dopoguerra», in TASSELLO G. (a cura di). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma-Basilea: Fondazione Migrantes/CSERPE, pp. 153-238
- TASSELLO G. (a cura di) (2005). *Diversità nella comunione. Spunti per la storia delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera (1896-2004)*. Roma-Basilea: Fondazione Migrantes/CSERPE
- TASSELLO G. (1987). *Lessico migratorio*. Roma: Centro Studi Emigrazione
- TAYLOR C. (1988). *Sources of the Self*. Cambridge: University Press
- TEBBAKH S. (2007). «Une transmission discrète et fragmentaire. De l’histoire migratoire dans les familles maghrébines», in *Temporalités*, 6/7, (consultato il 10/07/2011) <http://temporalites.revues.org/200>
- TETI V. (2001). «Emigrazione, alimentazione, culture popolari», in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) *Storia dell’emigrazione italiana. Vol. I, Partenze*. Roma: Donzelli Editore, 2001, pp. 575-597
- TETI V. (1999). *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell’alimentazione mediterranea*. Roma: Meltemi
- THIESSE A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France*. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l’homme
- THOMAS D. R. (2006). «A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data», in *American Journal of Evaluation*, 27, 2, pp. 237-246 (consultato il 23/10/2011) <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Thomas2006.pdf>
- THOMAS W. I., ZNANIECKI F. (1968). *Il contadino polacco in Europa e in America*. Milano: Comunità (ed. orig. 1918 *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Chicago University Press)
- THÜNE E. M. (a cura di) (1998). *All’inizio di tutto: la lingua materna*. Torino: Rosenberg & Sellier
- TITONE R. (1999). «Sui fondamenti psico-educativi dei programmi di immersione bilingue», in (a cura di) RICCI GAROTTI F. *L’immersione linguistica. Una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli, pp. 95-122
- TITONE R., DANESI M. (1990). *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*. Roma: Armando
- TITONE R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando
- TODISCO E., CRISTALDI F., CARIANI C., TATTOLO G. (2004). «Skilled migration: a gender perspective. The case of Italian migrant women in Switzerland», in *Studi Emigrazione*, 156, pp. 831-868
- TODOROV T. (1996). *L’homme dépaycé*. Paris: Seuil
- TODOROV T. (1989). *Nous et les autres*. Paris: Seuil
- TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di). *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: Angeli
- TOGNETTI BORDOGNA M. (2004). «La famiglia e i ricongiungimenti familiari», in TOGNETTI BORDOGNA M. (a cura di). *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano: Angeli, pp. 19-50
- TÖLÖLYAN K. (1996). «Rethinking Diaspora(s): Stateless power in the transnational Moment», in *Diaspora*, 5, 1, pp. 3-36
- TOSI A. (1995). *Dalla madrelingua all’italiano: lingue ed educazione linguistica nell’Italia multi-etnica*. Scandicci: La nuova Italia
- TOSI L. (2002). «La tutela internazionale dell’emigrazione», in BEVILACQUA P., DE CLEMENTI A., FRANZINA E. (a cura di). *Storia dell’emigrazione italiana. Arrivi*. Roma: Donzelli, pp. 439-456
- TRIFONE P. (2007). *Lingua e identità: una storia sociale dell’italiano*. Roma: Carocci
- TRINCIA L. (1997). *Emigrazione e diaspora: Chiesa e lavoratori in Svizzera e in Germania fino alla prima guerra mondiale*. Roma: Edizioni Studium
- TSIKOUNAS M. (2008). *Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle*. Paris: Autrement
- TUAN Y. F. (1980). «Rootedness versus Sense of Place», in *Landscape*, 24, 1, pp. 3-8
- TUAN Y. F. (1975). «Place: An Experiential Perspective», in *Geographical Review*, 65, 2, pp. 152-153
- TUOMELA R. (2002). *The Philosophy of Social Practices. A Collective Acceptance View*. Cambridge: Cambridge University Press
- TURCHETTA B. (2005). *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*. Roma-Bari: Laterza
- TUSINI S. (2006). *La ricerca come relazione. L’intervista nelle scienze sociali*. Milano: F. Angeli
- TYLOR E. B. (2010). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Cambridge: Cambridge University Press (1a ed. 1871)
- UGAZIO V. (a cura di). *La Costruzione della conoscenza: l’approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: Franco Angeli
- URRY J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press
- URRY J. (2005a). *Sociologie des mobilités*. Paris: A. Colin
- URRY J. (2005b). «Les systèmes de la mobilité», in *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 118, pp. 23-35 (consultato il 15/09/2011) <http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2005-1-page-23.htm>
- URRY J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge
- VALDÉS G. (2002). *Teaching Heritage Languages: Principles, Practices, and Future Possibilities*. Heritage Language

Institute Held June 22-26, UCLA

- VALTOLINA G., MARAZZI A. (a cura di) (2006). *Appartenenze multiple: l'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Milano: Franco Angeli
- VAN DEUSEN-SCHOLL N. (2003). «Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations», in *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, pp. 211-230
- VATZ LAAROUSSI M. (2007). «Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire», in *Enfances, Familles, Générations*, 7, pp. 112-126 (consultato il 30/11/2011) www.efg.inrs.ca
- VATZ-LAROUSSI M. (2007). «Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec», in *Enfance, Familles, Générations*, 6, pp.1-15 (consultato il 30/11/2011) www.efg.inrs.ca
- VATZ-LAROUSSI M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris: L'Harmattan
- VATZ LAAROUSSI M. (1994). «Stratégies familiales: pour un travail social avec les familles», in PROVONOST G. (éd.) *Comprendre la famille: Actes du 2^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec: Les Presses de l'université du Québec, pp. 73-87
- VATZ LAAROUSSI M., BOLZMAN C. (2010). «Présentation: familles immigrantes et réseaux transnationaux: des articulations théoriques aux stratégies politiques», in *Lien social et Politiques*, 64, pp. 7-25
- VECOLI R. J. (1995). «The Italian Diaspora, 1876-1976», in COHEN R. (ed.) *The Cambridge Survey of World Migration*. New York: Cambridge University Press, pp. 114-122
- VEDOVELLI M. (a cura di) (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci
- VEDOVELLI M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci
- VEILLETTE J., GOHARD-RADENKOVIC A. (2012) «Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues: le cas du Canton de Fribourg (Suisse)», in ADAMI H., LECLERCQ V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, pp. 89-134
- VENTURINI F. (1969). *Nudi col passaporto. La verità sull'emigrazione italiana in Svizzera*. Milano: PAN
- VERTOVEC S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge
- VYGOTSKIJ L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press
- VOÉLIN-CHATELAIN N. (2011). *Appartenir à la troisième génération de la migration italienne et apprendre l'italien. Le rôle du cours de langue et culture d'origine dans l'accomplissement de ce projet*. Université de Neuchâtel: Mémoire de master en sciences sociales et humaines. Orientation migration et citoyenneté (consultato il 23/02/2013) http://doc.ero.ch/lm.php?url=1000.41.4.20120925091003-BI/memoire_VoelinChatelain_Nicole.pdf
- VOLLI U. (2010). *Il nuovo libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, tecnologia, strumenti, modelli*. Milano: Il Saggiatore
- WALLET J.-W., NEHAS A., SGHIRI M. (1996). *Les perspectives des jeunes de l'immigration maghrébine*. Paris: L'Harmattan
- WALLON P. (2007). *Le dessin d'enfant*. Paris: PUF
- WANNER P., FIBBI R., SPESCHA M., LANFRANCHI A., CALDERÓN-GROSSENACHE R., KRUMMENACHER J. (2002). *Famiglie e migrazione. Ricerche sulla situazione delle famiglie migranti e raccomandazioni della Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari*. Berna: Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari (COFF) (consultato il 15/12/2012) http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/sfm/files/shared/pub/o/o_12_i.pdf
- WEBER M. (1968). «La distribuzione della potenza all'interno della comunità. Classi, ceti, partiti», in *Economia e società*. (1a ediz. Tubinga 1922). Milano: Ed. di Comunità
- WIDLÖCHER D. (1988). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles: Mardaga
- WIHTOL DE WENDEN C. (2008). «Migration, pluralité, intégration», in *Glottopol*, 11, pp. 13-22
- WIHTOL DE WENDEN C. (2001). *L'Europe des migrations*. Paris: La Documentation Française
- WINDISCH U. (1997). «Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens», in JODELET D. (sous la dir. de). *Les représentations sociales*. Paris: PUF (1ère éd. 1989), pp. 187-201
- WINKIN Y. (1997). «L'observation participante est-elle un leurre?», in *Communication et organisation*, 12, mis en ligne le 26 mars 2012, (consultato il 23/04/2013) <http://communicationorganisation.revues.org/1983>
- WINKIN Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier
- WINKIN Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil
- WINTER J., PAUWELS A. (2007). «Language Maintenance and the Second generation: policies and Practices», in PAUWELS A., WINTER J., LO BIANCO J., *Maintaining Minority Languages in Transnational Contexts*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 180-200
- WIHTOL DE WENDEN C. (2008). «Migration, pluralité, intégration», in *Glottopol*, 11, pp. 13-22
- WOOD M. M. (1934). *The stranger: a study in social relationships*. New York: Columbia University Press
- WUNENBURGER J.-J. (2003). *L'imaginaire*. Paris: PUF
- XAVIER DE BRITO A. (2002). «Habitus et analyse du quotidien des personnes en déplacement», in LAHLOU M. (sous la dir. de). *Histoires familiales. Identités. Citoyenneté*. Lyon Limonest: L'Interdisciplinaire, pp. 55-69

- YANAPRASART P., FERNANDEZ B. (2008). «Mobilità internazionale: les questionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise», in (sous la dir. de) ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 143-146
- ZANFRINI L. (2007). *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società d'immigrazione*. Roma-Bari: Laterza
- ZANINI P. (1997). *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*. Milano: Mondadori
- ZARATE G. (2011). «Geneviève Zarate en dialogue avec Tiziana Protti», in *Heteroglossia*, 11, pp. 223-225
- ZARATE G. (2005). «L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel», in BERTRAND O. (sous la dir. de) *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, pp. 11-17
- ZARATE G. (2004). «Introduction. L'identité cartographiée: de la grille à la carte», in ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (coord. par) *Les Cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier, pp. 4-8
- ZARATE G. (2003). «Identités et plurilinguismes: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles», in *La compétence interculturelle* (coord. par BYRAM M.). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe Identités
- ZARATE G. (2000). «Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle: deux études de cas», in *Mélanges CRAPEL*, 25, pp. 75-89
- ZARATE G. (1999). «Pour l'amour de la France: la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial», in LEFEBVRE M. L., HILY M. A. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris: L'Harmattan
- ZARATE G. (éd.). (1997) «Les représentations en didactique des langues et cultures», in *Notions en Questions 2*. Paris: Didier Érudition
- ZARATE G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier
- ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (sous la dir. de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (coord. par) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Les Cahiers du CIEP, Didier
- ZARATE G. (coord.) av. GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues étrangères/Cultural Mediation and Language Learning and Teaching*. Graz: Conseil de l'Europe/Council of Europe (consultato il 19/12/2012)
http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf

DOCUMENTI CONSULTATI

- Legge 3 marzo 1971, n. 153. *Iniziativa scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*.
- *Relazione iniziale del Dirigente scolastico*. Circoscrizione Consolare di Losanna, anno scolastico 2010/2011
- *Piano paese Svizzera*. Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e le Politiche Migratorie, Ufficio II
- *Piano dell'Offerta Formativa (POF) anno scolastico 2009/2010*. Circoscrizione Consolare di Losanna
- Conseil de l'Europe (1984). *Recommandation N° R (84) 7 du Comité des Ministres aux états membres sur le maintien des liens culturels des migrants avec les pays d'origine et sur les facilités de loisirs (adoptée par le Comité des Ministres le 28 février 1984, lors de la 367e réunion des Délégués des Ministres)*
- Conseil de l'Europe (1984). *Recommandation N° R (84) 9 du Comité des Ministres aux Etats membres sur les migrants de la deuxième génération (adoptée par le Comité des Ministres le 20 mars 1984, lors de la 368e réunion des Délégués des Ministres)*
- Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 sul capitale sociale e umano. Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere(2003/C 175/02)», in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea* del 24.07.2003
- *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, United Nations, 69th plenary meeting, 18 December 1990
- *Popolazione. L'emigrazione italiana e i rimpatri. Serie storiche*. Roma: Istituto nazionale di statistica
- *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. (2001). Council of Europe. Versione italiana (2002). Milano: La Nuova Italia-Oxford
- CDIP (2009). *Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine* <http://www.ides.ch/dyn/16272.php>
- *Popolazione. L'emigrazione italiana e i rimpatri. Serie storiche*. Roma: Istituto nazionale di statistica http://seriestoriche.istat.it/fileadmin/allegati/Popolazione/testi/2_Emigrazione_italiana_e_rimpatri.pdf
- Programma di ricerca *Crescere tra appartenenze multiple: lo sviluppo di forme di identificazione nazionale, europea ed etnica in soggetti residenti in Italia*. Coordinatore scientifico: Lo Coco A., Università degli Studi di Palermo
- Conferenza *Giovani Italiani nel mondo*: Roma, 8-12 dicembre 2008 <http://www.migrantitorino.it/?p=2370>
- *Legge federale sugli stranieri (LStr) del 16 dicembre 2005* <http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20020232/index.html>
- *Ordinanza sull'integrazione degli stranieri (OIntS) del 24 ottobre 2007* <http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20070995/index.html>

PRINCIPALI SITI CONSULTATI

<http://www.treccani.it/>
http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/PromozioneLinguaItaliana/
<http://www.edk.ch/dyn/11924.php>
<http://www.cestim.org/index.htm?/07emigrazione.htm>
<http://www.admin.ch/index.html?lang=it>
<http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgeo/>
<http://www2.cpsi.ch/page-1.htm>
<http://www.migration-population.ch/sfm/sfm>
<http://www.lemissioni.net/ita/dettaglimissione.asp?MMColParam=29>
<http://www.comites.ch/>
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
<http://www.websters-online-dictionary.org/>
<http://www.etimo.it/>
http://www.consginevra.esteri.it/Consolato_Ginevra/Menu/La_Comunicazione/ufficio_scuola/
<http://www.museonazionaleemigrazione.it/>
<http://www.fimm.ch/>
<http://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>
<http://www.swissinfo.ch/ita/index.html>
www.swissworld.com
www.svizzera.cc
www.ch.ch
www.osec.ch

RINGRAZIAMENTI

Alla fine di questo percorso, vorrei innanzitutto esprimere la mia gratitudine alle mie co-direttrici:

la Prof.ssa Dott.ssa Aline Gohard-Radenkovic, che mi ha formata e guidata fin dall'inizio, attraverso un dialogo intellettuale continuo e stimolante;

la Prof.ssa Dott.ssa Danielle Lévy, con la quale ho completato la mia formazione, per la sua disponibilità, i suggerimenti precisi e costanti;

la Dott.ssa Edith Cognigni per la sua professionalità, consigliera preziosa che mi ha seguito e incoraggiato durante la redazione della ricerca.

Desidero ringraziare le mie colleghe delle scuole dottorali delle università di Friburgo e di Macerata, in particolare Nicoletta Gazzana, con la quale ho condiviso questo percorso professionale e umano.

Un grazie di cuore a tutti gli informanti, senza i quali non avrei potuto realizzare la ricerca: nonni, genitori, alunni, responsabili delle associazioni e della Missione Cattolica Italiana di Losanna che mi hanno dedicato una parte del loro tempo, accettando di raccontarsi.

Grazie anche al Dirigente Scolastico e ai colleghi dei Corsi di lingua e cultura italiana di Losanna per l'interesse dimostrato verso la mia ricerca e la disponibilità ad accogliermi nelle loro classi.

Da ultimo, ma non per importanza, vorrei ringraziare la mia famiglia, in modo particolare mia mamma e Claudio che con pazienza e affetto mi sono stati vicini.

INTRODUZIONE	3
PARTE PRIMA: IL CONTESTO	9
1. Geografia della Svizzera e del cantone Vaud.....	9
2. Breve storia della Confederazione e del cantone Vaud.....	10
3. La configurazione politica e l'economia	11
4. La popolazione attuale residente.....	12
5. Storia della presenza italiana in Svizzera e politiche migratorie	13
5.1 La Svizzera: da paese di emigrazione a paese d'immigrazione	15
5.2 Il grande afflusso dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta	16
5.3 Il «boom» dell'emigrazione negli anni '70	18
5.4 Il miglioramento delle condizioni di soggiorno	20
6. Il plurilinguismo ufficializzato	22
6.1 Lo statuto della lingua italiana in Svizzera	24
6.2 L'italiano e le altre lingue nel cantone Vaud	25
7. Politiche federali, cantonali, italiane relative ai “Corsi LCO”	28
7.1 La nascita dei <i>Corsi di lingua e cultura italiana</i> in Svizzera.....	29
7.2 Finalità e organizzazione.....	31
7.3 Storia dei Corsi LCI nel cantone Vaud e a Losanna	31
7.3.1 Corsi integrati ed extra-curricolari.....	34
8. La Missione Cattolica Italiana di Losanna	36
9. Le associazioni italiane presenti sul territorio	37
PARTE SECONDA: QUADRO TEORICO	39
Il posizionamento scientifico della ricerca.....	39
1. LINGUA: DEFINIZIONI A CONFRONTO	43
1.1 La lingua, il linguaggio: concetti di difficile definizione.....	43
1.2 Calvet: il mercato delle lingue e il discorso <i>politico-linguistiquement correct</i>	44
1.3 La “lingua materna”	46
1.3.1 La lingua italiana e l'emigrazione.....	47
1.4 Lingua seconda, lingua straniera, lingua ereditata.....	48
1.5 La lingua nella mobilità migratoria.....	49
1.5.1 La “lingua d'origine”: una definizione da ridiscutere.....	51
1.6 Da una a più lingue: bilinguismo, plurilinguismo, “bricolage” linguistico.....	52
2. IL CONCETTO DI CULTURA	55
2.1 Un concetto, molte definizioni.....	55
2.2 Cultura e mobilità migratoria, contatti e “bricolage” di culture	56
2.3 Altre definizioni di cultura	58
2.4 Rapporto tra cultura e lingua	59
2.5 Cultura, identità culturale e sociale.....	61
2.6 “Cultura d'origine”: una definizione discussa	62
2.7 Una nozione in crisi?.....	64
3. IDENTITÀ E APPARTENENZA	67
3.1 Identità o appartenenza? La crisi del concetto d'identità.....	67

3.2 Definizione e uso del concetto di “appartenenza/e”	69
3.3 Appartenenze collettive, culturali, linguistiche	70
3.4 Origini, radici, “disappartenenza”	74
3.5 Esperienza di mobilità/migrazione e sentimento d’appartenenza.....	75
3.6 Definizioni di “italianità” e “italicità”	77
4. LE NOZIONI DI ATTORE SOCIALE, RUOLO, STATUS.....	81
4.1 Etimologia e campi d’uso del concetto	81
4.1.1 Il bambino come “attore sociale”	82
4.2 L’attore sociale nell’antropologia della comunicazione e nella didattica delle lingue straniere	83
4.3 Relazione tra ruolo e identità.....	85
4.4 Status e posizione sociale	86
5. GENERAZIONE E FAMIGLIA	89
5.1 Definizioni, applicazioni e studi passati.....	89
5.2 La difficoltà delle definizioni di “seconda” e “terza generazione”	91
5.3 L’evoluzione degli studi di sociologia familiare	93
5.4 La famiglia come “attore” sociale.....	95
5.4.1 Il ruolo dei nonni nel processo di trasmissione	96
5.5 L’importanza della memoria familiare.....	97
5.6 La famiglia e la donna nella mobilità migratoria.....	98
6. IL CONCETTO DI CAPITALE	103
6.1 Forme di capitale.....	103
6.1.1 Il capitale culturale, sociale, simbolico, umano.....	104
6.1.2 Il capitale plurilingue e pluriculturale	107
6.1.3 La mobilità come “capitale”	108
7. LA MOBILITÀ	111
7.1 Mobilità o migrazione?	111
7.2 La mobilità come paradigma	113
7.3 Altre definizioni della mobilità.....	115
7.4 Migrante e straniero	116
7.4.1 Migrante prima di essere uomo?.....	117
7.4.2 L’espatriato: un nuovo migrante?	118
7.5 Lo straniero e “l’altro”	119
7.6 Lo straniero secondo il pensiero di Simmel, Wood, Schütz, Kristeva.....	120
7.7 Il concetto di diaspora	124
7.7.1 Italiani nel mondo: diaspora o transnazionalismo?.....	126
8. IL CONCETTO DI RAPPRESENTAZIONE	129
8.1 Alle origini del concetto: Simmel, Weber, Durkheim	129
8.2 La rielaborazione del concetto secondo Moscovici e Jodelet.....	130
8.3 Gli studi più recenti: Abric, Doise e Palmonari.....	131
8.4 Le rappresentazioni nel campo infantile	132
8.5 Atteggiamenti linguistici e rappresentazioni sulle lingue	133
8.6 Le rappresentazioni nella didattica delle lingue/culture.....	134

8.6.1 Le rappresentazioni linguistiche nei bambini	137
9. IL CONCETTO DI STRATEGIA.....	139
9.1 L'importanza dell'attore e della negoziazione	139
9.2 Polisemia e banalizzazione del concetto	140
9.3 Le strategie identitarie nella mobilità migratoria.....	141
9.4 Le strategie di acculturazione secondo Berry e Manço.....	142
9.5 Le strategie e le dinamiche familiari nella mobilità migratoria	145
9.6 Il concetto di strategia nella didattica delle lingue straniere	146
9.6.1 Il concetto di strategia nell'approccio antropologico.....	148
9.7 Dal concetto di strategia alle nozioni di <i>habitus</i> e pratiche.....	149
9.8 Rapporto tra pratiche e rappresentazioni sociali.....	151
9.9 La lingua come pratica sociale e culturale	153
9.10 Le pratiche alimentari: riflessione antropologia sull'alimentazione	154
9.10.1 L'alimentazione nei contesti migratori	156
PARTE TERZA: QUADRO METODOLOGICO	159
1. METODOLOGIE DI RIFERIMENTO	159
1.1 La ricerca qualitativa	159
1.2 Presentazione del campo di indagine ed elaborazione dei <i>corpora</i>	163
1.2.1 Documenti ufficiali di riferimento	164
1.2.2 Criteri di selezione per l'elaborazione dei <i>corpora</i> e motivazioni della scelta	164
1.3 Metodi d'inchiesta e strumenti per la raccolta dei dati	165
1.3.1 L'intervista "comprendente" agli attori/adulti.....	165
1.3.2 Il "racconto di vita" in prospettiva etnometodologica	168
1.3.3 Il questionario agli attori/alunni.....	170
1.3.4 Le attività grafiche proposte agli attori/alunni	171
1.3.5 Il "ritratto delle lingue"	172
1.3.6 L'osservazione partecipante	173
1.3.7 Il diario di bordo e le note prese sul campo.....	175
1.3.8 Svolgimento, ascolto e trascrizione delle interviste.....	176
1.3.9 La triangolazione dei dati.....	177
1.4 Il procedimento metodologico	178
1.4.1 I contatti con il terreno	179
1.4.2 Le difficoltà incontrate	181
1.5 Anticipazione dei metodi scelti per l'analisi dei <i>corpora</i>	184
PARTE QUARTA: ANALISI DEI CORPORA E IPOTESI D'INTERPRETAZIONE.....	187
1. METODOLOGIE DI ANALISI	187
1.1 Scelta delle interviste e metodologie per l'analisi	188
1.1.1 Il raggruppamento dei dati in categorie.....	190
1.1.2 Strategie di analisi dei dati qualitativi	191
1.1.3 La trascrizione delle interviste.....	193
1.2 I metodi di raccolta dei dati	194
1.3 Gli adulti intervistati: griglia riassuntiva.....	195

2. CAPITALI INDIVIDUATI	197
2.1 Generazioni a confronto	197
2.1.1 Capitali linguistici, culturali e affettivi	197
2.1.2 La mobilità, il motore dello sviluppo di altri capitali	199
2.1.3 Capitali ereditati, acquisiti, trasmessi	200
2.1.4 La lingua italiana, un capitale da nascondere	204
2.1.5 La mobilità per avere un futuro migliore	205
2.1.6 Capitali culturali non riconosciuti.....	207
2.1.7 La mobilità: un passaggio.....	211
2.1.8 Il capitale culturale legato al capitale economico	214
Sintesi del capitolo	216
3. LE RAPPRESENTAZIONI SULLE LINGUE.....	219
3.1 Riferimenti teorici	219
3.2 Le rappresentazioni sulle lingue	220
Sintesi del capitolo	228
4. IL “RITRATTO DELLE LINGUE”	233
4.1 L’importanza del disegno nel bambino	233
4.2 La rivisitazione del ritratto delle lingue di Krumm.....	234
4.3 Le produzioni degli attori/alunni	235
Sintesi del capitolo	242
5. LE RAPPRESENTAZIONI SULL’ITALIA NEGLI ATTORI ADULTI	245
5.1 Generazioni a confronto	245
5.1.1 Contrasto tra arte e “malcostume”	245
5.1.2 L’importanza degli affetti lasciati	247
5.1.3 I ricordi del passato, la famiglia, le pratiche alimentari	248
5.1.4 Comportamenti e stili educativi diversi	249
5.1.5 Alternanza di immagini positive e negative	250
5.1.6 L’apprezzamento per l’arte, la cucina, il “made in Italy”	251
5.1.7 La profondità dei legami familiari	252
5.1.8 I ricordi sensoriali e l’attaccamento al luogo.....	253
5.1.9 Rivivere il passato attraverso gli odori e i sapori	254
5.1.10 I limiti del mondo contadino lasciato	256
5.1.11 La ricerca della cultura e dei ricordi familiari	256
5.1.12 La famiglia e gli affetti	257
5.1.13 Gli affetti rinsaldati a ogni soggiorno	257
5.1.14 Le sensazioni ancestrali del passato.....	258
5.1.15 La percezione di un paese in crisi	260
Sintesi del capitolo	262
6. LE RAPPRESENTAZIONI SULL’ITALIA DEGLI ATTORI/ALUNNI.....	265
6.1 Le fasi dell’attività proposta	265
6.2 Analisi e interpretazione delle produzioni degli attori/alunni	265
Sintesi del capitolo	272

7. LE RAPPRESENTAZIONI SUI CORSI LCI	275
7.1 Riferimenti legislativi e teorici	275
7.2 Generazioni a confronto	276
7.2.1 Il Corso supporta i genitori nella trasmissione dell'italianità	276
7.2.2 L'importanza di avere un diploma	278
7.2.3 Il Corso LCI: una novità per la famiglia	279
7.2.4 Prendere coscienza delle proprie origini	280
7.2.5 Una frequenza "obbligata"	281
7.2.6 L'apertura all'alterità	282
7.2.7 Il Corso è "un asso nella manica"	283
7.2.8 L'ufficializzazione delle origini	284
7.2.9 Il Corso non è una perdita di tempo	285
7.2.10 Il problema della scarsità del tempo	286
7.2.11 Stimolo alla riflessione sulle pratiche linguistiche familiari	287
7.2.12 L'acquisizione della sicurezza linguistica	287
7.2.13 I Corsi LCI: una strategia ma non l'unica	289
7.2.14 Soddisfazione per la scuola italiana all'estero	290
7.2.15 Un'esperienza negativa per figli e nipoti	290
7.3 Intervista al Dirigente Scolastico dei Corsi LCI	291
7.4 Testimonianza di un'insegnante dei Corsi e genitore	293
7.5 Intervista alla presidente del CPSI di Losanna	296
7.6 Testimonianza di un ex-insegnante dei Corsi per gli adulti	297
Sintesi del capitolo	299
8. IL SENTIMENTO DI "ITALIANITÀ"	303
8.1 Generazioni a confronto	303
8.1.1 Legami forti con i luoghi degli affetti	303
8.1.2 Orgogliose di essere italiane in Svizzera	308
8.2.3 La fierezza dell'appartenenza culturale	310
8.2.4 Appartenenza italiana e mentalità svizzera	312
8.2.5 Stranieri sempre e ovunque	315
8.2.6 L'attaccamento al paese di origine	316
8.2.7 Lo "stile" italiano da difendere e da trasmettere	319
8.2.8 "Italianissimo" per la cultura ma non per la politica	323
8.2.9 Riappropriarsi dell'italianità	324
8.2.10 Appartenere a una patria affettiva	327
8.2.11 Prendere il meglio delle due culture	329
8.2.12 Nuove appartenenze acquisite nella mobilità	332
8.2.13 La casa in Italia: punto di riferimento per la famiglia	334
8.2.14 L'Italia è sempre la "patria", anche all'estero	336
Sintesi del capitolo	338
9. LA PERCEZIONE DELL'INTEGRAZIONE	345
9.1. Un termine controverso e ancora in discussione	345

9.2 Generazioni a confronto	346
9.2.1 La partecipazione politica e la scuola	346
9.2.2 La solitudine e le difficoltà all'arrivo.....	347
9.2.3 Stranieri ieri ma non oggi.....	348
9.2.4 La percezione del risentimento della società svizzera	349
9.2.5 La lingua per integrarsi e la casa per restare	350
9.2.6 Integrazione non significa appartenere a un luogo	351
9.2.7 La rete familiare e sociale per combattere l'emarginazione.....	352
9.2.8 Sforzi enormi per integrarsi.....	353
9.2.9 Un cambiamento di prospettive	354
9.2.10 Da stranieri a persone apprezzate	355
9.2.11 La partecipazione alle votazioni	356
9.2.12 Il ruolo fondamentale della scuola.....	356
9.2.13 La non-estraneità alla Svizzera	357
9.2.14 L'integrazione nella comunità internazionale	359
9.2.15 Non emarginata ma considerata sempre straniera	359
Sintesi del capitolo	360
10. STRATEGIE FAMILIARI PER LA TRASMISSIONE DELL'“ITALIANITÀ”.....	365
10.1 Generazioni a confronto	366
10.1.1 Una trasmissione non cosciente ma un legame forte ereditato.....	366
10.1.2 I nonni, perno della trasmissione	369
10.1.3 Il rapporto affettivo prevale sulla lingua	371
10.1.4 Strategie di trasmissione coscienti.....	374
10.1.5 Il Corso LCI per sopperire alle difficoltà di trasmissione	376
10.1.6 Una trasmissione non forzata.....	377
10.1.7 L'italiano: da lingua “materna” a lingua “seconda”	379
10.1.8 Una trasmissione parzialmente riuscita.....	383
10.1.9 Il Corso LCI, strumento per ufficializzare l'“italianità”	384
10.1.10 In Italia dai nonni, l'iscrizione al Corso LCI.....	385
10.1.11 Trasmettere attraverso i gesti della vita quotidiana	386
10.1.12 I riti familiari condivisi.....	389
10.1.13 Trasmettere la lingua: un'esperienza incredibile	391
10.1.14 L'obbligatorietà dell'italiano in famiglia	393
10.1.15. Strategie per l'uso della lingua	395
Sintesi del capitolo	396
11. STRATEGIE DI TRASMISSIONE: NELLE RETI ASSOCIATIVE	401
11.1 L'importanza della rete sociale nella mobilità.....	402
11.2 La crisi dell'associazionismo: le testimonianze di alcuni responsabili.....	403
11.3 La testimonianza del sacerdote della MCI	405
11.4 Nuove mobilità, nuove associazioni	406
11.5 I rapporti delle associazioni con le istituzioni svizzere	407
11.6 Estratti di note di campo.....	408

11.6.1 Festa di Carnevale, 26/02/2010	408
11.6.2 Festa della Missione Cattolica, 3/10/2010.....	409
11.6.3 Conferenza sulla Sicilia, 28.10.2011.....	410
Sintesi del capitolo	411
12. PROPOSTE D'INTERPRETAZIONE	415
12.1 I capitali degli attori	415
12.2 Le rappresentazioni sulle lingue	417
12.3 Le rappresentazioni sull'Italia	418
12.4 Le rappresentazioni sui Corsi LCI	419
12.5 Il sentimento di appartenenza/italianità.....	421
12.6 La percezione del sentimento d'integrazione	422
12.7 Le strategie di trasmissione familiari ed extra-familiari	424
12.8 Dalle strategie alle dinamiche familiari nella trasmissione dell'italianità.....	426
CONCLUSIONI.....	431
APPENDICI	441
1. Risultati dei questionari proposti agli attori/alunni.....	441
1.1 Analisi delle risposte	441
2. Le persone intervistate: cenni biografici	447
ALLEGATI.....	451
BIBLIOGRAFIA	459
RINGRAZIAMENTI.....	487