

Rosana Ariolfo

ITALIANO E SPAGNOLO NEL CONTESTO SCOLASTICO GENOVESE TRA INTEGRAZIONE E (AUTO)DISCRIMINAZIONE

Introduzione

L'immigrazione latinoamericana in Italia rappresenta attualmente l'8,8% della presenza straniera nel Paese (Rapporto ONC, 2024). Sono infatti aumentati nel 2024 gli arrivi di cittadini provenienti dall'America Latina, in particolare dal Perù e dall'Argentina, a causa della critica situazione economica e sociale nei paesi sudamericani. Come evidenzia il XXXIII Rapporto Immigrazione 2024, pubblicato dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Migrantes, questo incremento della mobilità ha trasformato l'organizzazione spaziale e relazionale in alcune città. Un chiaro esempio è quello della re-territorializzazione delle comunità ispanoamericane a Milano, Roma, Torino e Genova, che vantano il maggior numero di residenti latinoamericani nel paese.

Genova è una meta ambita dai migranti ispanoamericani sia per ragioni storiche –è genovese la colonia di Guayaquil fondata alla fine del XIX secolo dai “nostri” migranti che intraprendevano il viaggio verso l'America Latina alla ricerca di una fortuna preclusa in patria– che per un mercato del lavoro alla continua ricerca di personale nel settore dell'assistenza agli anziani presenti nella fascia over 65 per 29 % dei genovesi, percentuale che raggiunge il 10,3% per gli ultraottantenni. Proprio questo fattore ha dato origine alla femminilizzazione dei primi flussi migratori e alla conseguente creazione di famiglie transnazionali (Ambrosini & Queirolo Palmas, 2005, 18) divise fra un *breadwinner* lontano e una famiglia allargata che si occupava di loro in patria, grazie alle rimesse che, nel 2019 corrispondevano a 147 milioni di euro collocando il paese andino al decimo posto fra le comunità straniere

presenti in Italia¹. Grazie a tale importante flusso di denaro venne a crearsi un'organizzazione familiare basata sull'aiuto di nonni e zii, denominata *maternità transnazionale* (Ambrosini & Abbatecola, 2010; Erminio, 2010) che anticiparono la fase del successivo ricongiungimento familiare. La presenza di donne sole, quasi sempre dedicate all'assistenza degli anziani, isolate da ogni tipo di vita sociale, venne sostituito dalla creazione di nuclei familiari ricostituiti con l'arrivo di mariti e figli, cosa che provocò una sorprendente crescita della percentuale di stranieri nelle città, fenomeno che a Genova assunse caratteristiche peculiari. Il capoluogo, già colonizzato nel centro storico dall'immigrazione magrebina che tuttavia condivideva e condivide quegli spazi con gli autoctoni, vide trasformarsi letteralmente alcuni quartieri ex operai del ponente che divennero zone *latine* con un radicale cambiamento del paesaggio linguistico (Ariolfo, 2017).

La minoranza latinoamericana, infatti non solo garantiva la cura alla persona – fenomeno destinato ad incrementarsi nei prossimi anni (cfr. Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020) –, ma si dimostrava estremamente attiva nell'ambito della piccola imprenditoria familiare ciò che, oltre a garantire un significativo passo avanti nella realizzazione personale, evidenziava un processo di ri-territorializzazione e di appropriazione dello spazio sul quale ricostruire la propria identità.

Da qui che lo spagnolo diventasse una delle lingue più presenti nella città e, conseguentemente, anche nel contesto educativo con una variegata casistica di uso o rimozione all'interno del nucleo familiare. Nella scuola, infatti, convivevano e convivono la lingua autoctona e tante altre lingue. Una situazione ideale per favorire le pratiche di convivenza attraverso un'apertura al plurilinguismo ampiamente caldeggiata dal Quadro di riferimento europeo per le lingue e affinata attraverso il Compendio al testo del 2018 che persegue, fra i suoi obiettivi, l'ampliamento delle aree della mediazione e della competenza plurilinguistica e pluriculturale come strumento per favorire un'educazione inclusiva e che dedica un capitolo intero a scale specifiche di descrittori per definire proprio tale competenza². Opportunità, come vedremo, colte solo

.....
1 Dati proporzionati dall'Osservatorio Domina: <https://www.osservatoriolavorodomestico.it/il-lavoro-domestico-come-mezzo-di-integrazione>.

2 Titolo originale dell'edizione in lingua inglese: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr. Edizione in lingua francese: Cadre européen

in parte dalla scuola italiana, anche a causa di un dilemma non ancora del tutto risolto fra gli insegnanti sull'importanza che la lingua materna riveste nell'apprendimento della letto-scrittura e nel rendimento scolastico in generale (Ariolfo, 2012).

In questo articolo propongo dunque alcune riflessioni che scaturiscono da diverse ricerche sul campo, incentrate sull'uso dell'italiano e dello spagnolo nel contesto scolastico genovese, svolte tra il 2009 e il 2020 nella scuola primaria e secondaria di secondo grado e, più recentemente, all'Università.

La lingua spagnola a Genova

Come appena accennato, la lingua spagnola a Genova non è una semplice lingua di passaggio, bensì una *lingua immigrata*, termine coniato ormai da tempo nell'ambito della sociolinguistica italiana (Vedovelli, 2004; Bagna et al., 2007) per distinguerlo da *lingue dei migranti*, prendendo in considerazione il livello di radicamento del gruppo immigrato nella comunità locale e le conseguenze linguistiche che si generano:

le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli nel panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel panorama linguistico di contatto della società ospite. La lingua immigrata ha, per essere tale, un indice di vitalità che le consente di sopravvivere e di condizionare almeno l'immagine che del proprio assetto linguistico ha la società ospite. (Bagna et al., 2007, 277)

La lingua spagnola, insieme all'italiano, viene utilizzata sistematicamente, anche se in diversi gradi, dai gruppi ispanofoni presenti nel territorio, ed è inoltre una lingua visibile nel paesaggio urbano (cartelli, annunci di ogni tipo) e nei mezzi di comunicazione, nelle scuole e nei luoghi di riunione e ritrovo quali piazze, chiese, discoteche, centri sociali, sportivi e ricreativi. Lo spagnolo a Genova vanta infatti un'importante presenza nelle attività culturali, nella

stampa, nella radio e nella televisione, così come nell'insegnamento formale, sebbene si tratti di un codice il cui uso si limita spesso a funzioni sociali in contesti familiari.

C'è da precisare che lo spettro di varietà dello spagnolo è molto vasto, diversificato e complesso ed è pertanto soggetto a diverse percezioni, tanto da parte di chi le adopera come da chi le ascolta.

A questo proposito, vale la pena evidenziare l'ipotesi della norma imposta, elaborata da Giles et al. (1979), secondo la quale una varietà linguistica può essere considerata più attraente se essa è utilizzata da un gruppo più prestigioso dal punto di vista politico, storico, economico e culturale. Come avverte Moreno Fernández (2012), questo fenomeno può portare a percepire la varietà linguistica più prestigiosa come più centrale, mentre le restanti, invece, vengono considerate periferiche. D'altra parte, la varietà considerata migliore spesso viene associata a un territorio concreto e, in effetti, in Italia, la varietà centrale corrisponde a quella spagnola o europea (lo spagnolo della Spagna), mentre ogni varietà parlata in America Latina è considerata periferica.

Il quadro appena descritto, anche se breve, permette di capire il rischio che lo spagnolo parlato dalle famiglie di origine ispanoamericana venga poco valorizzato o addirittura abbandonato.

Le ricerche sul campo

Nella scuola primaria, insieme alla collega Paola Viterbori, docente di psicologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, è stata impostata un'analisi (Ariolfo & Viterbori, 2016) svolta su 110 alunni monolingui italiani e bilingui (italiano/spagnolo), con il fine di discriminare le difficoltà specifiche nell'acquisizione delle competenze in letto-scrittura e il modo in cui tali difficoltà si intrecciano con gli atteggiamenti linguistici. In quella occasione, sono stati evidenziati due principali aspetti problematici: da un lato, la confusione da parte dei maestri rispetto al mantenimento delle lingue di origine e la tendenza a considerare le difficoltà degli immigrati come difficoltà cognitive. In questo livello di istruzione, in cui lo spagnolo non è materia di insegnamento curricolare, il problema sottolineato dai docenti è la difficoltà che i bambini e le bambine ispanofoni riscontrano

nell'apprendimento della letto-scrittura in italiano, situazione che spinge alcuni maestri a diagnosticare frettolosamente problemi di dislessia oppure che consigliano i genitori ad abbandonare l'uso della lingua di origine nella comunicazione familiare (Ariolfo, 2013).

Tale risposta da parte della scuola si è solo in parte modificata nella fase attuale che stiamo vivendo grazie al fatto che la maggior parte dei bambini di origine straniera è nata in Italia, padroneggia l'italiano ed è più o meno esposto alla lingua di origine a casa. Questa situazione, anche se meno problematica, non favorisce il potenziale bilinguismo di questi alunni, in particolare nelle famiglie provenienti dall'America Latina. Così i vantaggi cognitivi dell'esposizione a più lingue, come il controllo dell'attenzione, la miglior gestione delle informazioni e delle interferenze, l'incremento delle abilità metalinguistiche e della competenza pragmatica, l'aumento della creatività, la flessibilità cognitiva, si perdono di fronte ad una scarsa coscienza da parte delle famiglie latinoamericane del valore della propria lingua d'origine e, conseguentemente dell'importanza di trasmetterla ai propri figli. Questo, non si osserva, però, in altre comunità alloglotte che si sono radicate nel capoluogo: le bambine e i bambini arabofoni, sinofoni, ecc., infatti, nella maggior parte dei casi mantengono la loro lingua d'origine grazie ad azioni mirate da parte delle loro famiglie, come dimostrato dai numerosi studi svolti in quegli anni nella scuola primaria genovese (Carpani & Maltoni, 2014). Tale discrepanza, come vedremo, è intimamente legata a categorie sociolinguistiche -prima fra tutte quella di spagnolo lingua immigrata.

Nella scuola superiore, invece, tra il 2010 e il 2013, si è svolta una lunga e approfondita ricerca sugli atteggiamenti linguistici in 12 scuole secondarie di secondo grado, dalla quale è emerso un fenomeno definito *doppia diglossia* (Ariolfo, 2012). Nello specifico, è stata evidenziata la presenza nelle aule di un conflitto tra lo spagnolo come lingua straniera, nella sua variante europea, e lo spagnolo parlato dagli studenti latinoamericani, dovuto al fatto che esiste una percezione (e una valutazione) positiva dello spagnolo parlato in Spagna come lingua internazionale, e una percezione (e valutazione) negativa dello spagnolo latinoamericano basata, come sostiene Rocío Caravedo (2013), sull'immagine stereotipata che la società di accoglienza ha dello spagnolo nelle sue varietà ispanoamericane e sullo status sociale dei gruppi che le parlano. Inoltre, a partire dall'inclusione della seconda lingua comunitaria nel curriculum di studio, in molti studenti ispanofoni che trovavano *lingua*

spagnola tra le materie scolastiche si osservava un gap fra le loro prestazioni e quella dei compagni italofoeni più avvezzi a interpretare correttamente il metalinguaggio scolastico tipico dell'apprendimento linguistico (come L2) e quindi più performanti. Questo indubbiamente aveva come effetto l'aumento della autopercezione negativa e la inevitabile erosione o abbandono della variante dello spagnolo utilizzata da loro (Ariolfo, 2012; Carpani, 2008) in quanto poco spendibile nella gabbia degli esercizi strutturali proposti per valutare le competenze linguistiche. Ad ogni modo, da questa ricerca si evince che i comportamenti linguistici non dipendono in modo esclusivo da fattori esterni (come la politica linguistica, il contesto scolastico, gli atteggiamenti degli altri, le condizioni socio-economiche e culturali) e nemmeno solamente da fattori come il genere, l'età di arrivo nel nuovo paese, il tempo di permanenza, gli anni di scolarizzazione nel luogo di origine o le competenze linguistiche. Questi fattori fanno parte della realtà in cui ciascun individuo è immerso e i suoi comportamenti dipenderanno anche da come lui percepisce la realtà, dalle emozioni che questo genera in lui e da come esso riesce a elaborarle. È stato anche notato (grazie all'analisi delle interviste realizzate nella ricerca) che la soggettività ha un ruolo cruciale nel mantenimento della lingua di origine, in quanto una stessa risposta (per esempio, l'abbandono della lingua parlata in famiglia) può trovare la sua origine in cause diverse, così come gli intervistati possono non reagire tutti allo stesso modo davanti a situazioni chiaramente simili tra loro. Come è evidente, nella scuola secondaria la problematica è molto articolata e altrettanto pericolosa.

La situazione cambia nelle aule universitarie, contesto in cui si nota una tendenza positiva rispetto alla lingua d'origine, che deriva da una maggiore consapevolezza di sé e dalla volontà di costruire il proprio futuro attraverso la formazione universitaria (Carpani, 2018), ciò che ha permesso agli studenti ispanoparlanti di costituire il gruppo maggiormente rappresentato nell'Ateneo genovese. Fra gli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche, intervistati in due occasioni, nel 2017 e tra il 2019 e il 2020) si evidenziano fenomeni che oscillano fra la scarsa autostima rispetto alla variante di origine e, per contro, l'orgoglio delle proprie origini e della propria lingua. Quello che è confortante notare è la profonda differenza fra gli intervistati della prima e della seconda tornata. Questi ultimi, della seconda tornata, infatti, -che univano sia studenti universitari che della scuola secondaria di secondo grado -tutti coinvolti in un corso di *Español lengua de herencia*- si dimostrano

infatti ben più consci del valore intrinseco del loro bilinguismo. Tale effetto potrebbe essere il risultato dell'unione di almeno tre elementi:

- 1. una maggiore visibilità dello spagnolo nell'Ateneo, sia in termini di offerta formativa che in termini di crescita esponenziale della mobilità CINDA verso l'America Latina;
- 2. il radicamento ormai stabile della comunità latinoamericana e il suo inserimento nel tessuto produttivo genovese;
- 3. le azioni mirate di sensibilizzazione sulle tematiche legate al contatto linguistico e l'ampliamento dell'offerta formativa con un curriculum in spagnolo e in inglese nella laurea magistrale in Relazioni internazionali dell'Ateneo genovese.

In cosa consiste quindi la peculiarità della situazione genovese? La prima questione da considerare è quella dello status dello spagnolo a Genova che fa sì che si attui uno scollamento fra lo spagnolo in situazione di contatto sociale e lo spagnolo come lingua di diffusione internazionale nella sua variante europea (lingua studiata a scuola e all'università come lingua straniera, utilizzata per il commercio estero, lingua del turismo, della musica, ecc.) e, come tale, lingua di prestigio e associata a valori positivi. E qui interviene un secondo concetto centrale in questo discorso: la percezione dello spagnolo in situazione di contatto sociale. I latinoamericani sono spesso considerati "affetti" da semilinguismo: con questa prospettiva la sonorità di una lingua viene inesorabilmente associata ai suoi parlanti che, come spesso si sente dire, hanno un livello basso di istruzione, non padroneggiano la propria lingua, non parlano il "vero spagnolo" (quello della Spagna), svolgono lavori considerati socialmente come poco prestigiosi (lavori domestici, la cura degli anziani, ecc.). Il basso profilo sociale, quindi, trascina con sé anche la lingua parlata da questa minoranza: e così, provenire da un certo luogo, avere determinati tratti somatici, comportarsi in un certo modo non è un fatto semplicemente descrittivo, ma fondamentalmente valutativo (Caravedo, 2013). Di conseguenza, sarà la variante latinoamericana, quella che godrà di minor prestigio rispetto alla variante spagnola e, naturalmente, rispetto alla lingua locale, l'italiano, con cui, per diversi motivi, si producono mescolanze o ibridismi che fanno sì che lo spagnolo abbia ancor meno prestigio nella società locale e persino fra i suoi stessi parlanti. Per tale motivo, questo spagnolo occupa, come si accennava in precedenza, una posizione di doppia diglossia: la prima rispetto all'italiano e la seconda rispetto allo spagnolo europeo (Ariolfo, 2013). Questo conflitto

linguistico si acuisce per le implicazioni negative associate all'immigrazione, che i mezzi di comunicazione si occupano bene di diffondere:

- cambio nell'aspetto di alcuni quartieri per certe abitudini culturali messe in pratica dagli immigrati (tendenza a bere per strada, stare davanti alla porta di casa con gli amici, ascoltare musica con il volume alto, ecc.);
- calo del valore degli immobili in zone popolate da immigrati;
- proliferazione di bande;
- liti nelle discoteche;
- aumento della delinquenza.

Il terzo e ultimo concetto di enorme importanza da tenere in conto per gestire proficuamente il contatto linguistico in contesti migratori è quello legato all'autopercezione linguistica.

La cosa che più sorprende infatti è il riscontro di un atteggiamento negativo rispetto alla propria lingua negli stessi ispanofoni americani. Questo atteggiamento è stato osservato non solo a livello locale ma anche continentale. Mi riferisco al corposo dossier dedicato alle *Actitudes lingüísticas de los hispano-hablantes hacia el idioma español y sus variantes*, condotto su scala panispanica da cui risulta che nella stragrande maggioranza degli stati dell'America Latina la variante considerata più corretta è quella dell'antica madrepatria, cioè, della Spagna.

Per fare l'esempio dell'Ecuador (Flores Mejía, 2014), la nazionalità latinoamericana più diffusa a Genova nelle aule delle scuole e dell'Ateneo genovese, per il 40 % degli intervistati che hanno partecipato all'indagine è la Spagna il paese dove si parla più correttamente la lingua, seguita dall'Ecuador (14,9%), dalla Colombia (11,1%) e dal Venezuela (9,9%). Fra le ragioni della loro scelta: *la lengua nació en Castilla, y nuestro español deriva de él, porque allá pronuncian correctamente, tal como son las palabras, ellos son los dueños de la lengua, el idioma se originó ahí, porque es la Madre Patria*, e altre risposte dello stesso tenore.

Conclusioni

Le conclusioni cui giunge l'autrice del focus sull'Ecuador relative alla visione *conservadora* che i parlanti interpellati hanno della loro lingua sembrano largamente estensibili anche alla realtà genovese, poiché emerge anche tra gli studenti di origine latinoamericana radicati a Genova una marcata distinzione tra lo spagnolo insegnato a scuola come lingua straniera (lo spagnolo europeo, definito da alcuni *lengua ajena y hostil* (cioè, estranea e ostile) che gode di prestigio sia tra gli italiani che tra i *latinos*, e le varianti diatopiche latinoamericane, parlate in famiglia. Sono pochi gli studenti latinoamericani che mostrano orgoglio verso il proprio spagnolo e molti invece quelli che lo definiscono *chueco*, *mezclado*, *con palabras que salen del italiano*, *vulgar y mal hablado*, (ovvero, storto, mescolato, con parole che provengono dall'italiano, volgare e parlato male) mettendo in evidenza la loro percezione negativa verso la propria lingua di origine.

Negli anni che separano le prime ricerche dall'oggi, la situazione si è profondamente evoluta. Infatti, nelle aule delle scuole si sentono parlare una miriade di lingue che si affiancano allo spagnolo. Ad ogni modo, per quanto riguarda lo spagnolo, va però operato un profondo cambio di atteggiamento nei confronti delle varianti latinoamericane e dei loro parlanti, in modo da aiutarli a ricostruire le fondamenta del proprio codice, stimolando i nostri concittadini a costruire un nuovo livello di sicurezza linguistica che si riversi nel superamento di un complesso di inferiorità connesso con la condizione di immigrato. La vera sfida, dunque, consiste nella costruzione di una cultura plurilingue che metta tutti i ragazzi e le ragazze di origine straniera in condizione di valorizzare le proprie lingue e i propri vissuti. Chi apprende una lingua acquista una competenza plurilingue e pluriculturale e diventa capace di usare le lingue per comunicare e prendere parte a interazioni interculturali. Potremo così garantire la formazione di una futura società aperta e plurale fatta da individui arricchiti dallo scambio fra pari, coscienti delle loro radici e in grado di affrontare al meglio le sfide di questo nostro mondo globalizzato.

Bibliografia

- Ambrosini, M. & L. Queirolo Palmas (2005): *I latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*. Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini, M. & E. Abbatecola (2010): *Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova, Il melangolo.
- Ariolfo, R. (2012): *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce, Libellula Edizioni.
- Ariolfo, R. (2013): *Español lengua extranjera y español lengua inmigrada en el contexto educativo genovés*. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE, Universitat de Girona, 112–122.
- Ariolfo, R. (2017): *Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés*. *Lingue e Linguaggi*, 21, 7–25. DOI: <https://dx.doi.org/10.1285/i22390359v21p7>.
- Ariolfo, R. & P. Viterbori (2016): *Bilingüismo e inmigración: actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos hispanohablantes*. *Cuadernos Aispi*, 8, 51–73.
- Bagna, C., Barni, M. & M. Vedovelli (2007): *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*. *SILTA*, XXXVI, 2, 333–364.
- Caravedo, R. (2013): *El rol de la autopercepción en el contacto migratorio*. In: Carpani, D. & P. Crovetto (Eds.): *Migrazioni, lingue, identità*. Genova, ECIG, 43–63.
- Carpani, D. (2008): *La evaluación de los hispanohablantes en las clases de ELE. Implicaciones pedagógicas*, Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE – Universidad de Alicante, 228–233.
- Carpani, D. (2018): *Confini mobili. Studenti latinoamericani all'Università di Genova*. *Lingue e Linguaggi*, 25, 347–364. DOI: <https://doi.org/10.1285/i22390359v25p347>.
- Carpani, D. & A. Maltoni (2014): *Con occhi diversi. Potenzialità del curricolo plurilingue sulle ceneri dell'Ilva*. In: Calvi, M. V. et al. (Eds.): *Lingue migranti e nuovi paesaggi, "Lingue Culture mediazioni / Languages Cultures Mediation"*. Milano, LED, 135–151.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2020): *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma.
- CNEL, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (2024): *Rapporto ONC 2024: Cittadini stranieri in Italia. Indagine statistico-demografica dell'Organismo Nazionale di Coordinamento delle Politiche di Integrazione degli Stranieri del CNEL*.

Erminio, D. (2010): Dalla maternità transnazionale al ricongiungimento: la molteplicità dei percorsi. In: Ambrosini, M. & E. Abbatecola (Eds.): Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti. Genova, Il melangolo, 19–90.

Flores Mejía, E. (2014): Actitudes lingüísticas en Ecuador. Una tradición Normativa Que Subsiste. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, Special Issue, 409–488. DOI: <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.681>.

Giles, H., Bourhis, R. & A. Davies (1979): Prestige Speech Styles: The imposed Norm and Inherent Value Hypotheses. In: McCormack, W. & S. Wurm (Eds.). *La Haya, Mouton*, 589–596.

Moreno Fernández, F. (2012): Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escollos y debates. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

Vedovelli, M. (2004): Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane. In: Bombi, R. & F. Fusco (Eds.): *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*. Udine, Forum, 587–612.